

FACULTE DE MÉDECINE DE PARIS

ANNÉE 1939

THÈSE

N°
184

POUR LE

LE DOCTORAT EN MÉDECINE

(Diplôme d'État)

PAR

CLARY René

Né le 2 Juin 1906, à Cahors (Lot)

Le Rôle Prophylactique de la Pédagogie

Président : M. LAIGNEL-LAVASTINE, Professeur

LIBRAIRIE MARCEL VIGNÉ
11 et 13, Rue de l'Ecole de Médecine
PARIS

1939

FACULTE DE MÉDECINE DE PARIS

ANNÉE 1939

THÈSE

N°

POUR LE

LE DOCTORAT EN MÉDECINE

(Diplôme d'État)

PAR

CLARY René

Né le 2 Juin 1906, à Cahors (Lot)

Le Rôle Prophylactique de la Pédagogie

Président : M. LAIGNEL-LAVASTINE, Professeur

LIBRAIRIE MARCEL VIGNÉ

11 et 13, Rue de l'Ecole de Médecine

PARIS

1939

I. — PROFESSEURS

MM.

Anatomie	ROUVIERE.
Physiologie	Léon BINET.
Physique médicale	STROHL.
Chimie médicale	POLONOWSKI.
Bactériologie	Robert DEBRE.
Parasitologie et histoire naturelle médicale	BRUMPT.
Pathologie médicale et générale	BAUDOUIN.
Pathologie médicale	ABRAMI.
Pathologie chirurgicale	CHEVASSU.
Anatomie pathologique	LEROUX.
Histologie	CHAMPY.
Pharmacologie et matière médicale	TIFFENEAU.
Thérapeutique	HARVIER.
Hygiène et médecine préventive	TANON.
Médecine légale	BALTHAZARD.
Histoire de la médecine et de la chirurgie	LAIGNEL-LAVASTINE
Pathologie expérimentale et comparée	FIESSINGER.
Hydrologie thérapeutique et climatologie	CHIRAY.
	LOEPER.
Clinique médicale	CARNOT.
	CLERC.
	Marcel LABBE.
Hygiène et clinique de la première enfance	LEREBOULLET.
Clinique des maladies des enfants	NOBECOURT.
Clinique des maladies mentales et des maladies de l'encéphale	
Clinique des maladies cutanées et syphilitiques	H. CLAUDE.
Clinique des maladies du système nerveux	GOUGEROT.
Clinique des maladies infectieuses	GUILLAIN.
	LEMIERRE.
Clinique chirurgicale	CUNEO.
	GOSSET.
Clinique ophtalmologique	GREGOIRE.
Clinique urologique	LENORMANT.
	TERRIEN.
Clinique d'accouchements	MARION.
	LEVY-SOLAL.
Clinique gynécologique	COUVELAIRE.
Clinique chirurgicale infantile et orthopédie	JEANNIN.
Clinique thérapeutique médicale	MOCQUOT.
Clinique oto-rhino-laryngologique	OMBREDANNE.
Clinique thérapeutique chirurgicale	RATHERY.
Clinique propédeutique	LEMAITRE.
Clinique de la Tuberculose	Pierre DUVAL.
Clinique chirurgicale orthopédique de l'adulte	M. VILLARET.
Clinique cardiologie	BEZANÇON.
Clinique d'assistance médico-sociale	MATHIEU.
	LAUBRY.
Professeurs sans chaire	CROUZON.
	MULON.
	OLIVIER.
	VERNE.
	HOVELACQUE.



II. — AGREGES EN EXERCICE

MM.

AMELINE Pathologie chirurgicale.
 BARIETY Pathologie médicale.
 BENARD (Henri) Pathologie médicale.
 BERNARD Etienne. Pathologie médicale.
 J. BEZANÇON .. Hydrologie.
 BOU LIN Pathologie médicale.
 BULLIARD Histologie.
 CATHALA Pathologie médicale.
 CHEVALLIER .. Pathologie médicale.
 COSTE Pathologie médicale.
 DOGNON Physique.
 FEY Crologie.
 FUNCK Pathologie chirurgicale.
 GALLIARD Parasitologie.
 GASTINEL Bactériologie.
 DE GAUDART D'ALLAINES. Pathologie chirurgicale.
 DE GENNES ... Pathologie médicale.
 GAYET Physiologie.
 GIROUD Histologie.
 HAGUENAU Pathologie médicale.
 HALPHEN Oto-rhino-laryngologie.
 HAZARD Pharmacologie.
 HUGUENIN Anatomie pathologique.
 JOANNON Hygiène.
 LACOMME Obstétrique.
 LANTUEJOUL .. Obstétrique.

MM.

LAROCHE (Guy) Pathologie médicale.
 LAVIER Parasitologie.
 LEMAIRE Pathologie expérimentale.
 LELONG Pathologie médicale.
 LEVEUF Pathologie chirurgicale.
 Mlle J. LEVY ... Pharmacologie.
 LEVY-VALENSI .Neurologie et Psychiatrie.
 MENEGAUX Pathologie chirurgicale.
 MOLLARET
 MOREAU Pathologie médicale.
 MOULONGUET . Pathologie chirurgicale.
 MOUQUIN Pathologie médicale.
 PETIT-DUTAILLIS. Pathologie chirurgicale.
 PIEDELIEVRE .. Médecine légale.
 PORTES Obstétrique.
 RENARD
 RICHET Physiologie.
 SANNIE Chimie biologique.
 SENEQUE Pathologie chirurgicale.
 TROISIÈRE Pathologie expérimentale.
 TURPIN Pathologie médicale.
 VIGNES Obstétrique.
 WILMOTH Pathologie chirurgicale.

II. — AGREGES RAPPELES A L'EXERCICE

pour le service des examens

MM.

ALGLAVE Pathologie chirurgicale.
 BUSQUET Pharmacologie.
 CHAILLEY-BERT Physiologie.
 GUENIOT Obstétrique.
 HEITZ-BOYER . Pathologie chirurgicale.

MM.

LARDENNOIS .. Pathologie chirurgicale.
 SCHWARTZ ... Pathologie chirurgicale.
 LE LORIER Obstétrique.
 VAUDESCAL ... Obstétrique.

IV. — AGREGES CHARGES DE COURS DE CLINIQUE ANNEXE à titre permanent.

MM.
ALAJOUANINE
AUBERTIN
BRULE
CHABROL
DONZELOT
DUVOIR
LIAN
PASTEUR-VAL-
LERY - RADOT

SEZARY

Clinique médicale.

MM.

BASSET
BROCO
CADENAT
GATELLIER
MOURE
QUENU
VELTER

Clinique chirurgicale.

MM.

ECALLE
METZGER

Clinique obstétricale.

V. — CHARGES DE COURS

MM.

CHAILLEY-BERT, agrégé
LEDoux-LEBARD
RUPPE
WEIL-HALLE

Education physique.
Radiologie Clinique.
Stomatologie.
Puériculture.

Par délibération en date du 9 décembre 1798, l'Ecole a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées, doivent être considérées comme celles de ses auteurs, et n'ont point à être approuvées.

A MA MERE

A MON PERE

A RUDOLF STEINER

A TOUS MES PROFESSEURS

A M. LE PROFESSEUR LAIGNEL-LAVASTINE

Membre de l'Académie de Médecine

Officier de la Légion d'honneur

Médecin de l'hôpital de la Pitié

Professeur d'histoire de la médecine
et de chirurgie

*Qui nous a fait le grand honneur
d'accepter la présidence de cette thèse.*

LES CARACTERES FONDAMENTAUX DE L'EDUCATION

L'éducation et l'évolution humaine

L'éducation a pour objet de diriger la formation de l'homme en voie de croissance.

Son rôle ne se limite pas à une action purement intellectuelle ayant pour but de donner à l'homme une certaine culture ou certaines habitudes de pensée. Elle exerce une action individuelle et par suite sociale extrêmement profonde, et qui dépend en premier lieu du stade évolutif de l'humanité.

Le but que poursuit l'éducateur est en effet indiqué par le sens même du mot éducation. Il s'agit pour lui de faire sortir l'homme de l'état imparfait où il se trouve en venant au monde (*ex*) et de le conduire (*ducere*) jusqu'à l'état de perfection relative correspondant à la notion même que nous avons de « perfection ».

Or, il suffit d'observer sans parti pris les différentes époques de civilisation pour s'apercevoir que l'idéal du parfait varie avec le temps. La Grèce du *vi*^e siècle avait pour idéal le gymnaste, c'est-à-dire celui qui parvenait, grâce à un développement

aussi harmonieux que possible des facultés corporelles, à faire de son corps l'organe des facultés mentales. Il tendait au *corpus sanum*, afin qu'y puisse vivre une *mens sana*. Le Grec sentait que le seul moyen qui lui permettait de développer en lui les facultés intellectuelles était de réaliser l'harmonie des facultés corporelles. La philosophie, la mathématique, la musique grecques sont nées de la gymnique et de la chorégraphie.

Mais cette liaison intime entre le physique et le psychique devait se relâcher au cours de l'évolution; et dans les siècles qui suivirent, la réalisation du *mens sana incorpore sano* devint de moins en moins possible sur la seule base corporelle. Le gymnaste perdit sa valeur idéale; les hommes cherchèrent à réaliser un idéal pédagogique d'ordre intellectuel et cela par une éducation mentale directe. C'est ainsi qu'à Rome et jusqu'au Moyen âge nous voyons la scholastique et la rhétorique devenir l'objet d'écoles spéciales. C'est le rétheur, c'est-à-dire celui qui persuade par la parole, qui devient l'idéal.

La persuasion par la parole ne va pas sans un certain élément sentimental accompagnant le mot. Ce n'est pas seulement la vérité contenue dans les phrases qui entraîne l'assentiment des auditeurs. C'est surtout la chaleur et le sentiment de l'orateur. Or, avec l'avènement des sciences, avec le

développement croissant des connaissances objectives, un autre idéal a remplacé celui du rétheur. Les hommes ont mis le *savoir* au plus haut degré des hiérarchies mentales. Et c'est ainsi que le docteur, c'est-à-dire celui qui sait, devint l'image de la perfection à atteindre.

Nous sommes encore dans une certaine mesure, à l'époque du docteur mais les progrès de la technique, de la domination et de l'utilisation des forces naturelles ajoute à cet idéal un autre élément d'ordre plus physique. Il ne s'agit plus maintenant de savoir seulement d'une façon abstraite, et le pur docteur est presque aussi peu l'idéal de notre époque que le pur gymnaste. On peut dire qu'aujourd'hui c'est l'acteur, celui qui agit en connaissance de cause, qui a détrôné le docteur.

Nous assistons donc à une sorte de retour vers le *mens sana in corpore sano* mais par une toute autre voie que dans la Grèce antique.

C'est surtout en tenant compte des besoins spirituels, psychiques de l'homme, que l'on va tendre à l'harmonisation des fonctions corporelles. Celle-ci, quelle que soit sa perfection, ne saurait, à notre époque, suffire à l'éclosion de pouvoirs psychiques adaptés à notre civilisation.

L'éducateur doit donc avant tout tenir compte des facteurs actuels du développement humain et aussi de l'évolution de l'idéal pédagogique à tra-

vers les âges. Car l'enfant reproduit naturellement au cours de sa croissance les différents états évolutifs par lesquels est passée l'humanité pour parvenir à son stade actuel. Cela n'est que la transposition légitime dans le domaine pédagogique de la grande idée directrice des études embryologiques.

Cette révision, peut-être un peu trop synthétique, suffit pourtant à montrer le caractère social de la pédagogie. C'est elle qui détermine les relations réciproques entre les générations passées et les générations futures. Si d'une part l'éducateur modèle sa pédagogie d'après les tendances générales de son époque, d'autre part les élèves formés à cette pédagogie et intégrés au courant général de l'évolution contribueront à modifier ces tendances et à fonder les bases de la pédagogie future.

A côté de ce rôle sociologique, l'éducation a aussi un rôle individuel, moral, dont les conséquences se manifestent dans l'homme lui-même.

L'éducation et le développement de l'homme

L'éducateur exerce son influence non seulement sur les facultés intellectuelles de son élève mais encore sur tout son équilibre organique et psychique. C'est cette dernière influence qui doit surtout pré-

occuper le médecin. Celui-ci se trouve souvent en présence d'états pathologiques, de tendances morbides dont l'étiologie est obscure. Même lorsqu'il parvient à mettre en évidence une cause efficiente (microbe, traumatisme, etc.) de la maladie, il est loin d'avoir résolu tout le problème étiologique.

Il est en effet banal d'observer que les mêmes causes produisent sur des sujets différents des effets différents. L'exemple classique du streptocoque hémolytique suffit à prouver que de nombreux facteurs différents du germe pathogène interviennent dans le déterminisme de la maladie.

On groupe habituellement ces facteurs sous le vocable « terrain » et l'on introduit ainsi une notion importante mais que le mot est loin d'expliquer. Le terrain est en effet un complexe dans lequel interviennent des éléments d'ordre physique ou psychique relevant soit de l'hérédité, soit de la personnalité, soit enfin de l'éducation. Les éléments personnels et héréditaires sont des forces sur lesquelles il nous est impossible d'agir directement. Au contraire ceux qui relèvent de l'éducation comportent une foule de forces que nous pouvons diriger dans une certaine mesure. Le but de l'éducateur doit être de les diriger de telle sorte que non seulement leur action ne soit pas néfaste mais encore qu'elle s'oppose aux tendances morbi-

des relevant soit de l'hérédité soit de l'individualité.

Nous comprenons ici sous le nom d'éducation la somme des influences exercées ou provoquées par l'adulte depuis la naissance jusqu'à la majorité.

Ainsi compris le facteur « pédagogie » est d'une importance capitale. En effet l'action qu'exerce l'éducateur s'étendant sur une période qui représente en moyenne le tiers de la vie humaine et qui correspond à la formation même de l'organisme, cette action est susceptible d'apporter à cet organisme des modifications profondes.

Si bien que des enfants souvent tarés, imbéciles, débiles de toutes sortes, hydrocéphales, mongoliens, peuvent, grâce à elle, sinon guérir, du moins acquérir une adaptation suffisante au monde social moderne pour y remplir une fonction.

Le concept de pédagogie ne doit donc pas être limité à une action purement intellectuelle s'exerçant durant la seule période dite scolaire de la vie, pas plus que nous ne le limitons aujourd'hui à son sens étymologique.

Les éducateurs des premiers temps de la vie seront les adultes avec lesquels le nourrisson prend contact, c'est-à-dire les parents, la nourrice, la bonne d'enfant, le médecin, et tous devront avoir conscience de l'action qu'ils peuvent exercer sur l'enfant.

Cela ne veut pas dire que la nourrice et la bonne d'enfant devront être initiées à tous les mystères des sciences biologiques, mais elles devront, comme tous ceux qui assument une responsabilité pédagogique, être capables de se livrer consciemment et non pas seulement instinctivement à leur activité éducative.

Dans ce but, il est nécessaire que tous les éducateurs, depuis la nourrice jusqu'au professeur de philosophie, aient de l'homme une conception embrassant sa vie tout entière.

Il faut qu'ils puissent se dire :

« Ce que je fais en ce moment n'a pas seulement les conséquences immédiates que je peux observer. L'homme que j'ai devant moi gardera dans sa pensée, dans son affectivité, dans ses organes, l'empreinte de l'action que j'exerce sur lui en ce moment. Ma responsabilité dépasse de beaucoup ce que je vois car elle s'étend à tous les actes qu'accomplira mon élève dans sa vie ultérieure, actes auxquels je participerai par les germes que je dépose aujourd'hui en lui. »

L'éducateur prend ainsi conscience de la noblesse et de l'importance de son rôle. Il est devant l'enfant comme un artiste devant une ébauche d'œuvre d'art. La substance dans laquelle il travaille c'est l'être humain lui-même. Il doit modeler ses formes psychiques et même physiques de ma-

nière à les adapter harmonieusement aux diverses exigences de la vie sociale.

Mais comme tout artiste il doit connaître les lois de la matière dont il se sert. Il ne doit pas se fier seulement à sa fantaisie artistique, mais, tout en laissant cette fantaisie s'exercer librement il doit savoir utiliser les bases de connaissance que peut lui fournir l'observation et l'expérience pédagogiques.

C'est pourquoi nous nous proposons, dans cette étude, de rassembler sous une forme théorique, les principes d'une pédagogie qui, s'adaptant autant que possible aux conditions de développement de l'être humain peut permettre à l'éducateur consciencieux de réfléchir avec fruit aux différents problèmes que lui pose sa profession.

Ces principes n'ont rien de dogmatique, ils constituent seulement un canevas dans lequel non seulement la fantaisie pédagogique n'est pas ressermée mais où elle eut au contraire prendre toute l'expansion possible.

Ils ne sont pas seulement le fruit de raisonnements abstraits, mais sont fondés sur une observation aussi exacte que possible de l'être humain, et la pédagogie qui en découle est mise en œuvre depuis plus de vingt ans dans différentes écoles de pays étrangers.

C'est à la fois le bon fonctionnement de ces

écoles, le charme qu'elles ont pour les élèves et les maîtres, l'atmosphère saine qui y règne et les résultats obtenus dans les domaines moral, social et médical qui nous a incité à faire un bref examen des fondements de leur pédagogie.

Les programmes en vigueur dans nos écoles sont souvent un obstacle à la mise en œuvre d'une telle pédagogie. Mais à l'intérieur même des programmes, l'éducateur peut s'inspirer de ces principes et donner à son art une valeur qui ne s'exprime pas seulement dans le succès aux examens, mais aussi dans l'harmonie et l'équilibre généraux de ses élèves.

Nous avons donc cherché à mettre en évidence tout ce qui, dans ces principes, présente un caractère évident de prophylaxie vis-à-vis soit de maladies mentales, soit de maladies organiques.

LES PERIODES DE DEVELOPPEMENT DE L'ETRE HUMAIN

On peut distinguer, depuis la naissance jusqu'à l'arrêt du développement physique de l'homme, trois périodes qui se différencient nettement et imposent à l'éducateur des attitudes tout à fait différentes vis-à-vis de son élève.

Schématiquement, les limites de ces périodes sont 7 ans, 14 ans et 21 ans. Ce n'est pas arbitrairement ou en vertu d'une mystique aveugle du nombre 7 que nous adoptons ce schéma septennaire; c'est en effet vers 7 et 14 ans que se produisent la deuxième dentition et la puberté; et c'est de même aux alentours de 21 ans que se termine la croissance du squelette.

Première période

La première période va de la naissance jusqu'à l'âge de 7 ans environ. Nous savons en effet que tous les 7 ans, par suite du jeu normal du métabolisme, l'organisme est complètement renouvelé.

Mais il ne l'est jamais aussi complètement que

dans les 7 premières années de la vie. Cette période, en effet, s'achève à la chute des dents de lait et à la poussée des dents définitives. A ce moment, toute la substance dont se composait le corps du nouveau-né a complètement disparu. Le dernier signe de cette élimination est la chute des premières dents.

A 7 ans, l'homme a donc un corps tout neuf. Durant toute la première période de sa vie, il rejette morceau par morceau le corps que lui avaient donné ses parents. La substance de son corps nouveau provient dès lors exclusivement de substances puisées dans le monde extérieur. Quant à la forme de l'organisme, elle s'est aussi modifiée mais beaucoup moins profondément que sa substance.

Il en est de l'homme comme d'un fleuve dont l'eau se renouvelle constamment et dont la forme se modifie lentement, tendant vers le profil d'équilibre.

Une telle comparaison n'est évidemment pas une explication, mais elle peut attirer notre attention sur un fait très important : ce que nous percevons de l'homme est une image essentiellement variable, tant au point de vue substantiel qu'au point de vue morphologique. Elle suffit peut-être à nous donner le concept d'homme, mais il n'est pas inu-

tile de penser à tout l'inconnu que dissimule un tel concept.

Elle nous montre aussi que pour arriver à connaître l'homme il ne faut pas négliger son étude dans le temps.

A 7 ans, il a abandonné toute la substance physique résultat de l'union des germes reproducteurs. Cela ne veut pas dire qu'il ne garde rien en lui de ce que lui ont donné ses parents. Le corps qu'il avait à la naissance, avec toutes ses qualités héréditaires, il l'a utilisé durant toute cette période comme un modèle d'après lequel il a formé ses nouveaux organes. Dans le nouveau corps, toutes ces qualités héréditaires vont se retrouver. Mais modifiées par toutes les influences qui, venant de l'extérieur, auront pu agir sur les forces formatrices de l'enfant.

Deuxième période

La deuxième période va schématiquement de 7 à 14 ans, c'est-à-dire de la deuxième dentition à la puberté. Pendant cette période, les transformations physiques sont aussi très profondes, bien que moins visibles peut-être que dans la première.

Ici c'est une fonction nouvelle qui va apparaître, et avec elle des modifications dans l'apparence extérieure, surtout visibles chez le garçon. Pour la fille, l'aspect physique extérieur est beaucoup

moins modifié par la puberté. Ce que l'on observe surtout, ce sont des modifications de son psychisme.

Cette période est extrêmement importante du point de vue pédagogique. Elle correspond en effet approximativement à ce que nous appelons l'âge scolaire.

C'est pendant ces 7 ans que l'homme prend contact avec la culture propre à l'humanité de son temps.

Pendant qu'il travaille intérieurement à l'orientation de ses fonctions génitales et qu'il ressent dans tout son organisme l'essor endocrinien corrélatif, il se soumet extérieurement à une discipline intellectuelle dirigée par le maître d'école et la famille. Dans le même temps, il prend conscience, au milieu de ses camarades, d'une sorte d'état social.

Les traités de pédagogie se limitent habituellement à l'étude de cette période, et la plupart des réformes qu'ils préconisent tendent à modifier les programmes de manière à éviter le « surmenage ». Mais ce n'est là qu'un des côtés du problème et pour le saisir dans sa totalité il est nécessaire de relier les caractéristiques de l'homme à cette époque à celles des périodes précédente et suivante. On verra alors que les notions de programmes, de surmenage ne sont que secondaires.

Troisième période

La troisième période, enfin, est habituellement l'objet d'une étude moins approfondie au point de vue pédagogique. On n'y attache pas toute l'importance qu'elle mérite. Il est vrai que les transformations physiques qui l'accompagnent sont moins visibles que pour les deux premières.

L'homme est alors « adolescent », c'est-à-dire qu'il s'approche de l'état adulte. Le schéma morphologique de son organisme est à peu près fixé, au moins en apparence. Cette apparence fait souvent oublier à l'éducateur que sa tâche n'est pas terminée. Aussi, dans bien des cas, le jeune homme, qui au cours de cette période est placé devant les réalités de la vie sociale, se trouve submergé par elles et la conséquence en est qu'il éprouve douloureusement ce que Janet appelle un sentiment d'incomplétude le prédisposant aux névroses.

Quant à la « crise » qui termine cette période, elle passe le plus souvent inaperçue, car au moment où elle se produit, c'est-à-dire aux environs de 21 ans, l'homme est déjà émancipé et n'a plus de rapports aussi étroits avec ceux qui pourraient exercer sur lui une influence pédagogique directe.

Pourtant, de même qu'il existe une crise de deuxième dentition, une crise pubertaire, il existe aussi une crise qu'on pourrait appeler « majori-

taire ». La notion de majorité jouait autrefois un rôle considérable non seulement au point de vue social, mais encore aux points de vue religieux et philosophique. Aujourd'hui, ce mot semble avoir perdu tout sens réel. Il représente un état mal défini, relativement à la vie individuelle, et si l'âge où se produit la majorité est fixé légalement à 21 ans, c'est d'une façon assez arbitraire ou peut-être en vertu de la tradition. Il faut bien, pour en finir, fixer un âge où l'homme est considéré comme adulte, avec les mêmes droits et les mêmes devoirs que chaque membre de la société.

Pourtant la période de 14 à 21 ans est une période décisive. Si elle est une conséquence des deux premières, on peut dire que tout le reste de la vie est une conséquence de celle-ci. Nous savons, en effet, combien peut se modifier au cours de notre vie les tendances que nous découvrons en nous à l'approche de la majorité.

Si l'on veut schématiser, on peut dire que la première crise était d'ordre physique, la deuxième d'ordre fonctionnel, et quant à la troisième elle est d'ordre plutôt psychologique, et c'est pourquoi elle échappe aux observations habituelles.

Ces différentes crises correspondent, pour le développement physique, fonctionnel et psychique de l'homme, à des carrefours, à des tournants. Les phénomènes auxquels elles donnent lieu sont évi-

demment beaucoup plus profonds que les signes extérieurs qui les manifestent, et nous allons les étudier de plus près au cours de cette étude.

Elles peuvent aussi constituer un critère d'éducation harmonieusement dirigée. Si elles se passent sans bruit, sans retentissement pathologique d'ordre organique ou psychique, il est déjà permis d'espérer que les conséquences des fautes commises par les éducateurs seront légères et que l'homme parviendra aisément à les dominer. Ce n'est pourtant pas un critère absolu et nous verrons quelles réserves il convient de faire.

Le schéma que nous venons d'esquisser correspond, en première approximation, à l'évolution habituelle de l'homme. Il n'a de valeur que comme canevas d'étude, et les exceptions qu'il comporte sont loin de constituer une véritable contradiction.

Chaque fois que l'on recherche à caractériser le « normal », on se heurte aux mêmes difficultés. Mais si l'on parvient à mettre le normal sous forme d'un cadre assez souple, les anomalies elles-mêmes le rendent légitime. La *Urpflanze* de Goethe est un parfait idéal, et cependant la théorie qui en découle permet, mieux que toute autre, de concevoir la raison des anomalies si nombreuses dans le règne végétal.

Nous allons maintenant étudier en détail les diverses périodes et chercher à en déduire les principes d'une pédagogie prophylactique.

L'ETRE HUMAIN DEPUIS SA NAISSANCE JUSQU'A LA DEUXIEME DENTITION

A sa naissance, l'homme est pourvu d'un corps extrêmement imparfait et bien moins adapté aux besoins terrestres de l'espèce que celui d'un animal quelconque.

Tous ses organes, systèmes, appareils, ne sont qu'ébauchés et ne permettent tout d'abord qu'une vie purement végétative dans laquelle le sommeil tient la plus grande place.

Mais tandis qu'il est plongé dans cette torpeur apparente, le nouveau-né réagit à sa manière aux forces qu'exerce sur lui le milieu où il est placé.

Et bientôt il va transformer les possibilités chaotiques qu'il porte en lui en facultés différenciées et adaptées à des besoins terrestres.

La faculté d'apprendre

Il convient de faire ici une importante remarque :

Tout ce que l'homme acquiert dans ce domaine de différenciation et d'adaptation, il l'apprend, et ce sont les adultes qui le lui enseignent.

C'est pourquoi il est légitime d'appliquer le concept d'éducation aux tout premiers âges de la

vie. L'instinct de conservation lui-même semble avoir cédé le pas à une possibilité d'apprendre. Le nouveau-né, en effet, ne recherche pas spontanément, au moins tout au début, le sein de sa mère. Celle-ci doit lui apprendre à têter, lui donner le sein ou le biberon.

Dès sa naissance, l'homme se soumet à une vie entièrement réglée par l'adulte.

Tous ses échanges, alimentaires, thermiques, respiratoires, sont essentiellement fonction du milieu humain où sa naissance l'a placé. Or, si ses échanges sont très imparfaits relativement à ce qu'ils seront plus tard, ils n'en sont pas moins actifs.

Le nouveau-né respire près de deux fois plus vite que l'adulte, son cœur bat près de deux fois plus vite aussi. Sa digestion s'accomplit aussi à un rythme accéléré.

Cette activité des échanges a pour effet de différencier les organes, de les former en vue de leur fonction définitive, et cela dans un temps relativement court, puisque à trois ans, quelquefois même avant, l'enfant possède une physiologie à peu près semblable à celle de l'adulte.

Il est donc à prévoir que durant cette période d'hyperactivité métabolique toute action venant de l'extérieur et ne s'harmonisant pas avec le travail intérieur qui se produit dans l'organisme aura

sur celui-ci une influence décisive se manifestant par des troubles soit morphologiques, soit fonctionnels des organes en formation.

Le domaine dans lequel l'adulte agit tout d'abord d'une manière objective est celui de l'alimentation. Le rythme et la composition des tétées sont ordonnés par le médecin et subis par le nourrisson.

Or cette alimentation, à la fois par son rythme, sa qualité et sa quantité, produit en dehors de l'effet nutritif cherché un effet sur le tube digestif lui-même, sur ses annexes glandulaires, sur son rythme. Mais une action exercée sur l'appareil digestif ne reste pas localisée et ses conséquences ne se manifestent pas seulement dans les troubles de l'évacuation. Elles se prolongent à tous les autres systèmes et appareils, qui au début de la vie sont beaucoup plus intriqués les uns dans les autres qu'ils ne le seront plus tard.

Un des effets les plus importants peut-être est celui qui se manifeste dans la conscience de l'enfant. Celle-ci est en effet encore intimement unie aux processus organiques, et une alimentation adaptée aux besoins réels du nourrisson développe rapidement en lui une sorte de conscience physiologique, qui l'attire spontanément vers les aliments qui lui sont favorables, l'éloigne des aliments nocifs et règle en même temps son appétit.

Les schémas donnés par les livres de puéricul-

ture sont commodes et valables pour tous les cas. Mais justement parce qu'ils sont bons pour tous ils ne doivent être considérés que comme des schémas, sur lesquels la sagacité maternelle peut se fonder pour découvrir le régime adapté à son enfant. Malheureusement, souvent la soumission aveugle au standard détruit chez la mère cette perspicacité spéciale et elle commet alors les plus graves fautes. Mais notre but n'est pas d'envisager dans son détail le problème alimentaire qui dépasserait de beaucoup les limites de notre étude. Nous voulons, comme nous l'avons dit plus haut, examiner les caractéristiques générales de l'enfant pendant sa première période de développement et en déduire l'attitude des éducateurs.

L'imitation, première base de l'éducation

Dès sa naissance, l'enfant est pourvu de possibilités d'apprendre. Elles ont refoulé l'instinct animal et rendent l'homme plus sensible aux actions extérieures que les animaux. On peut se demander : comment l'enfant apprend-il dans les premiers temps de sa vie, puisqu'il ne comprend pas le langage des hommes ?

Il apprend par imitation. C'est là une notion qui domine toute l'attitude de l'enfant pendant la première période de sa vie.

Pour reprendre une pensée d'Aristote, on peut dire que, de tous les animaux, l'homme est le plus imitateur.

Cette faculté d'imiter décroît il est vrai, ou plutôt se sublime pour ainsi dire, à mesure que se développe l'autonomie et l'indépendance de l'homme, mais au début de la vie elle constitue la faculté maîtresse, celle qui permettra l'éclosion et le développement de toutes les autres.

Elle ne se limite pas seulement à une répétition des gestes extérieurs du modèle, mais dirige aussi les mouvements d'organes beaucoup moins sous le contrôle de notre claire conscience que nos membres.

C'est par une imitation pénétrante que l'homme acquiert dans la première année de sa vie les deux facultés spécifiquement humaines : la *parole* et la *station debout*.

La parole

Il suffit de se représenter la complexité des processus qui aboutissent à l'émission d'un son parlé pour avoir une idée de l'immense travail de formation qu'accomplit l'homme pour modeler tous les organes dont la synthèse fonctionnelle aboutit à la parole.

Dès sa naissance, l'homme possède un larynx

émetteur de sons. Il peut crier. Le cri, qui sera la seule manifestation sonore de l'enfant jusqu'au 12^e ou au 13^e mois ne saurait être comparé à la parole. Il est lié aux phénomènes respiratoires et exprime seulement les sensations élémentaires immédiates vécues par le nouveau-né ou le nourrisson.

On pourrait plutôt le comparer aux cris des divers animaux. Si l'on veut observer sans parti pris, il est impossible d'accorder à ces cris la valeur d'un langage. On peut constater en effet que, quel que soit l'animal observé, son cri exprime toujours des sensations, peut-être même des sentiments, mais dont le caractère essentiel est d'être subjectifs et immédiats. Les aboiements du chien ne sont par exemple en aucun cas l'expression des idées, des sentiments ou des sensations de son maître ou d'un être quelconque, ni même de ses propres sentiments ou sensations déjà vécus. Ils sont l'expression immédiate de processus se déroulant dans l'organisme même du chien.

La parole humaine est essentiellement différente. Si elle peut exprimer des phénomènes subjectifs, elle peut aussi, et c'est là surtout ce qui lui donne son caractère spécifique, exprimer des idées, des sentiments, des sensations objectifs, indépendants de l'être qui les exprime, au moment où il les exprime.

La faculté de crier, l'homme l'apporte en naissant : la parole est une faculté qu'il doit acquérir.

Il est évident, en ce qui concerne la parole, que le processus d'imitation qui permet à l'homme de l'acquérir n'est pas limité à la reproduction des gestes visibles.

Lorsque l'adulte prononce un mot, l'enfant ne voit que le mouvement des lèvres et les modifications des traits du visage. S'il se bornait à imiter ces gestes extérieurs, il ne pourrait jamais reproduire le mot prononcé devant lui. Il doit imiter aussi les gestes intérieurs qui aboutissent à l'émission du mot : mouvements pulmonaires laryngés, buccaux. Ces gestes, il ne les voit évidemment pas, mais il faut bien admettre qu'il les perçoit d'une manière ou d'une autre, par une sorte de conscience organique.

Il serait évidemment plus simple de s'en tenir à l'aphorisme : la fonction crée l'organe. Mais une phrase aussi abstraite ne rend compte d'aucun processus réel, et ne saurait avoir une valeur pédagogique. Dans ce domaine, des phrases de ce genre, si belles soient-elles, sont justement un obstacle à la compréhension des lois objectives qui président au développement de l'homme.

Si l'on veut se conformer à une observation exacte, on doit considérer l'homme, entre la nais-

sance et la troisième année environ, comme un organe des sens.

Le physique et le psychique chez l'enfant

Pendant cette période, si les sens se sont organiquement différenciés, les fonctions sensorielles sont dans une sorte de chaos. Phénomènes psychiques et phénomènes organiques sont encore intérieurement liés et indissociables. C'est justement cet état de chaos sensoriel qui donne à l'enfant des premières années cette sensibilité réceptive vis-à-vis des phénomènes extérieurs. L'adulte n'a plus cette réceptivité, car sa vie psychique s'est en quelque sorte émancipée des processus organiques et chaque fonction sensorielle s'est cantonnée plus étroitement dans l'organe correspondant.

On peut considérer en effet que ce sont les mêmes forces qui d'une part modèlent les organes et qui d'autre part se retrouvent dans les facultés intellectuelles ou affectives lorsqu'elles se sont libérées de leur tâche organo-formatrice.

Or il est bien évident que nulle faculté intellectuelle ne peut naître avant que tous les organes qui contribuent à sa manifestation ne soient formés. L'évolution vers l'adaptation parfaite se fait lentement, puisque l'enfant doit tout apprendre.

En ce qui concerne la parole, il n'imité pas tout de suite parfaitement les paroles qu'il entend. S'il les déforme, c'est qu'il ne peut matériellement pas les prononcer correctement, et il a besoin encore de percevoir le modèle parfait pour corriger progressivement ses imperfections organiques. Les adultes commettent souvent à cet égard une lourde faute pédagogique. Lorsqu'ils parlent à un enfant, ils ont tendance à déformer les mots à la manière enfantine. C'est là un des plus mauvais services qu'ils puissent lui rendre.

Pour l'enfant, parler est une tâche sérieuse, un travail dans lequel il met tout son amour.. S'amuser des fautes qu'il commet et les répéter devant lui, c'est faire preuve à ses yeux d'un manque de dignité et de sincérité qu'il ressent comme une trahison. C'est lui supprimer le modèle qu'il attend, qu'il appelle en faisant la faute, et c'est ainsi exercer sur tous ses organes de la parole une action destructive puisque malformatrice.

Il ne faut pas sous-estimer l'effet d'une telle attitude. Car en s'opposant ainsi à l'évolution normale de la parole, on agit non seulement sur un organe séparé mais sur tout l'organisme de l'enfant qui manifestera plus tard l'effet de cette action par des déficiences organiques ou psychiques diverses. L'adulte a le devoir d'être sincère à l'égard de l'enfant. Nous voyons dans le cas de la parole

comment cette sincérité devient une force constructive.

Le modèle

Si l'enfant est imitateur, nous devons nous rendre dignes de son imitation. Dans les trois premières années de la vie, la meilleure manière pour l'adulte d'agir sainement sur l'enfant consiste à s'éduquer lui-même. Il doit mener au moins devant l'enfant une vie si belle que celui-ci puisse l'imiter sans dommage. Non seulement en ce qui concerne les gestes extérieurs, mais même dans sa pensée, dans ses sentiments inexprimés. Car tout ce qui se produit au voisinage de l'enfant laisse une empreinte sur tout son organisme, de sorte que notre conduite, notre attitude générale peuvent créer des prédispositions saines ou morbides capables d'influencer toute sa vie ultérieure.

Il y aurait ici un problème important à résoudre. Lorsqu'on examine un malade adulte et qu'on recherche ses antécédents dits héréditaires, on retrouve souvent les mêmes déficiences chez les parents et l'on dit : hérédité. Peut-être en est-il souvent ainsi, mais souvent aussi la solution n'est pas aussi simple; et les déficiences du malade ne sont que le produit de l'imitation des déficiences des parents ou de l'entourage pendant la période de formation de l'organisme. Même la ressemblance

physique semble dépendre de l'imitation, et l'expérience montre que des enfants séparés très tôt du milieu paternel arrivent à ressembler à leurs parents nourriciers.

La station debout et la marche

Pendant la première année de sa vie, l'homme fait une deuxième acquisition très importante. Il apprend à se tenir debout et à marcher. Là encore, les deux concepts directeurs de l'éducation sont : imitation et modèle. La meilleure attitude pour l'éducateur est ici l'abstention. Il doit se garder de provoquer prématurément, par des moyens artificiels, comme le « Youpala » ou autres appareils de ce genre, l'apparition des premiers pas. L'impatience de l'éducateur peut dans ce domaine faire de véritables désastres. Beaucoup de personnes sentent instinctivement qu'on ne doit pas faire marcher l'enfant trop tôt. Mais elles pensent souvent que les seules conséquences d'une marche prématurée sont les déformations des membres inférieurs.

En réalité, ces déformations ne tiennent pas à cette faute et elles ne se produisent pas s'il n'existe aucun rachitisme à la base.

C'est pourquoi, d'ailleurs, lorsqu'elles n'apparaissent pas, les parents pensent que l'acquisition

de la marche s'est faite dans de bonnes conditions. Car les effets réels de cette erreur sont beaucoup plus profonds, plus généralisés et peuvent ne pas être perçus immédiatement.

L'expérience montre que la provocation artificielle de la marche entraîne une tendance générale à la sclérose qui peut atteindre tous les tissus de l'organisme et se manifester plus ou moins précocement selon le tissu qui participe le plus à ce processus. Cela d'ailleurs peut se concevoir aisément du point de vue physiologique. Mais on retrouve dans le génie même de certaines langues des rapports qui indiquent clairement que cette connaissance remonte à une antiquité lointaine.

En allemand, le mot *stehen* veut dire « se tenir debout ». D'autre part, la particule *ver* indique toujours que l'action exprimée par le verbe est accomplie jusqu'au bout. Or le verbe *verstehen* signifie « comprendre ».

Il faut évidemment se méfier des explications de ces rapports verbaux. Pourtant, puisque l'observation le confirme, on peut dire qu'il y a une relation indubitable entre la faculté de se tenir debout et celle de comprendre. L'homme peut *verstehen*, parce qu'il peut *stehen*.

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, on doit dire que accélérer l'apparition de la marche c'est intellectualiser prématurément l'enfant. Or, déve-

lopper trop tôt l'intelligence, c'est la limiter, puisque les organes qui doivent en être le support n'ont pas encore acquis leur plein développement.

Ici, comme plus tard, l'excès d'intellectualité est une faute majeure contre laquelle il convient de lutter.

Les notions morales

Pendant les premières années, il faut tenir compte encore d'un fait important. C'est que l'enfant ne conçoit pas les notions morales. Le « tu dois » n'a aucun sens pour lui, car il fait appel au sentiment de l'autorité qui ne naîtra que plus tard. Essayer de lui inculquer par des formules telles que : « C'est mal de faire ceci. C'est sale. Il faut faire cela », c'est ne pas tenir compte des possibilités de l'enfant et lui demander de comprendre des choses qu'il ne peut matériellement pas comprendre. Et c'est là toujours une faute pédagogique.

L'adulte doit se borner à agir devant l'enfant de telle sorte que celui-ci, spontanément, par imitation, cherche à faire ce qui convient.

Si pourtant il agit d'une façon qui semble représentable, l'adulte doit simplement considérer, ou bien qu'il a fait lui-même une faute que l'enfant imite, ou bien que celui-ci n'a pas pu encore imiter parfaitement l'action correcte.

L'adulte doit alors reproduire l'acte correct sans insister verbalement, et l'enfant, comme il a fait pour la parole, profitera du nouveau modèle qui lui est offert pour rectifier son erreur.

Les nombreuses fautes que commet le petit enfant ne doivent pas inquiéter l'adulte outre mesure. Celui-ci doit penser qu'en intervenant il exercera une action bien plus néfaste qu'en laissant l'erreur disparaître d'elle-même si l'enfant est placé dans un milieu humain digne de son imitation. Les parents ne s'aperçoivent souvent pas qu'ils ont vis-à-vis de l'enfant une attitude contradictoire. Ils s'amuse des fautes de langage qu'il commet et sont prêts à le punir s'il met ses doigts dans sa bouche. Il serait aussi logique de la punir parce qu'il ne prononce pas bien les mots.

En réalité, l'éducateur devrait imputer à lui-même les fautes que commet l'enfant et reconnaître la nécessité de s'éduquer lui-même. Il devra s'aider dans ce but d'un respect intelligent pour son élève, et ce respect, en développant sa patience, lui permettra de trouver en lui-même les gestes qui correspondent aux besoins que l'enfant manifeste dans ses fautes.

La mémoire et la fantaisie

Pendant que l'enfant acquiert et exerce ses deux facultés de parler et de marcher, achevant ainsi

l'adaptation de son système nerveux aux fonctions fondamentales de l'homme, *sa mémoire* et sa *fantaisie* se développent parallèlement pour devenir vers l'âge de 3 ans environ de véritables forces actives. Jusque-là la mémoire avait plutôt une forme organique et se manifestait surtout dans les gestes et les fonctions de l'enfant. Vers 3 ans, elle se libère davantage de l'organisme et devient plus psychique et en quelque sorte plus consciente.

C'est à ce moment surtout qu'on devra tenir compte de ces deux facteurs en quelque sorte opposés, grâce auxquels l'enfant va progressivement harmoniser sa personnalité aux exigences de la vie.

En ce qui concerne la mémoire, il faut, là encore, abandonner l'enfant à lui-même, et éviter de provoquer par des exercices mnémotechniques un développement intensif de la mémoire.

Les conséquences d'une telle intervention ne seraient pas moins graves que celles d'une prématuration de la marche.

Le propre de la mémoire est en effet la servilité.

Si nous agissons sur elle par des moyens abstraits, nous l'asservissons à notre propre manière de penser. Nous devrions nous borner à faire évoluer l'enfant dans les milieux propres à susciter en lui des souvenirs (dont il est le seul

maître) vivants, lumineux, joyeux; à le mettre en contact avec la nature, les animaux et les hommes.

Le seul artiste de génie auquel la mémoire de l'enfant doit se soumettre, c'est son imagination, sa fantaisie.

Les jouets

Sur celle-ci l'éducateur peut déjà exercer une action favorable en choisissant judicieusement les jouets de l'enfant. Ceux-ci doivent être fabriqués de telle sorte que sa fantaisie puisse, dans le jeu, se donner libre cours. Rien n'est plus contraire à une saine pédagogie que l'emploi de boîtes de construction, de jeux dits de patience, qui emprisonnent dans leurs cubes la fantaisie enfantine; que ces belles poupées parfaites pouvant dormir et chanter, mais que l'enfant doit se borner à regarder sans y toucher, sous l'œil sévère d'une maman consciente du prix qu'a coûté le jouet. Sous ce regard, l'enfant hésite à réaliser son vœu le plus cher, qui serait de briser sa poupée, « pour voir ».

Chacun peut faire l'expérience suivante : donnez à un petit enfant deux poupées; l'une aura coûté très cher, dans le meilleur bazar; l'autre, vous l'aurez faite vous-même avec un morceau de chiffon auquel vous aurez vaguement donné la forme humaine. La belle poupée intéressera peut-être vivement l'enfant pendant quelques heures, mais

bientôt tout son attachement ira au bout de chiffon qu'il transformera à sa guise, auquel il ajoutera des yeux, une bouche, et il le gardera précieusement toujours avec lui, même la nuit, tandis que la reine du bazar dormira ignorée dans un coin.

Le tas de sable est aussi un excellent jouet. L'enfant imagine avec son sable toutes sortes de jeux auxquels il prend une joie toujours renouvelée, car elle naît d'une fantaisie inépuisable.

Lorsque l'enfant joue, l'adulte doit résister à la pensée de jouer avec lui. L'enfant doit jouer seul ou avec d'autres enfants. Le jeu est pour lui la seule activité lui permettant de mettre sa personnalité librement en face des lois naturelles qu'il domine à sa façon.

La fantaisie de l'adulte, si grande soit-elle, n'est pas à la hauteur de celle de l'enfant; aussi doit-elle se borner à diriger le jeu par le choix des jouets. Si elle s'exerce dans le jeu lui-même, elle en détruit la valeur et, comme tout ce qui tend à limiter la fantaisie de l'enfant, peut déposer en lui les germes d'une névrose.

En effet, les impulsions qui naissent dans la volonté de l'enfant sont alors constamment réprimées par une sorte d'incertitude, un désir de contrôle extérieur, en somme un manque de confiance en soi-même. Le jeu prend la forme d'un devoir

et l'enfant a de moins en moins d'intérêt pour lui.

Or il est très important que l'enfant joue et qu'il joue joyeusement, avec intérêt. La façon même dont il joue peut être un excellent moyen de déceler en lui certaines tendances que l'éducateur devra soit corriger, soit développer. Elle permet souvent aussi de prévoir si l'enfant pourra se développer normalement ou s'il présentera certains caractères d'arriération. Si l'on observe les enfants pendant leurs jeux, on peut s'apercevoir que l'enfant arriéré ne sait pas jouer. Il joue mal, sa fantaisie ne lui permet pas de créer comme font les enfants dits normaux. Dans les champs, il ramassera peut-être comme ses petits camarades des branches, des feuilles, des cailloux, mais une fois ces matériaux ramassés, alors que ses camarades normaux inventeront toutes sortes de jeux, il les gardera, lui, comme l'avare garde son trésor, mais ne les organisera pas pour faire des maisons, des paysages artificiels ou toutes ces constructions que la fantaisie enfantine fait sortir du néant. Cela n'est qu'un exemple, observé, mais les anomalies dans le jeu, reflet d'anomalies de développement, peuvent se manifester sous mille formes que l'éducateur devra étudier avec le plus grand soin.

L'orientation morale

Jusqu'à l'âge de cinq ans environ, il est non seulement inutile mais encore souvent très nuisible d'essayer de « faire comprendre » à l'enfant qu'il faut ou qu'il ne faut pas faire telle ou telle chose.

L'enfant imite l'adulte, et lorsqu'il commet une de ces fautes qui font croire à des tendances mauvaises, il est bon de se rappeler toujours cette notion.

Un jour, des parents éplorés vinrent trouver le directeur de l'école W..., à Stuttgart, et lui racontèrent que leur enfant avait pris de l'argent dans un tiroir, était allé acheter des bonbons et les avait distribués à ses petits amis.

Le directeur les apaisa et leur montra qu'il s'agissait là simplement d'un phénomène d'imitation.

Dans un cas semblable, l'intervention brutale des parents peut justement développer chez l'enfant le défaut qu'ils craignent sous prétexte qu'ils ont cru en voir un indice dans un acte innocemment accompli. Ils accordent implicitement à l'enfant les facultés déductives de l'adulte, et c'est ce préjugé qui risque de corrompre toute leur pédagogie.

Les contes

Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas, avant 5 ans, orienter les tendances morales. Mais le seul moyen dont dispose alors l'adulte c'est de présenter à l'enfant des tableaux imagés, sous forme de contes, d'histoires dont le merveilleux et parfois le sens profond agit sur l'âme enfantine comme une sorte de catalyseur moral.

Il faut bien se représenter que l'enfant n'écoute pas l'histoire qu'on lui raconte avec une pensée toute de logique et d'abstraction. Cela, c'est le propre de l'adulte. L'enfant, au contraire, vibre avec tout son sentiment à l'unisson des symboles moraux du conte.

Si l'adulte ne peut que raisonner, on peut dire que l'enfant et surtout le petit enfant « résonne » littéralement comme un instrument accordé.

Dans ce domaine, l'éducation purement logique agit encore à l'aveuglette, car elle procède par analogie et non d'après une réelle observation.

Beaucoup de pédagogues et de parents se refusent, par une sorte de scrupule de vérité, à raconter à l'enfant des histoires, sous prétexte qu'elles ne sont pas vraies, et s'imaginent qu'elles risquent d'introduire des notions fausses dans la pensée de l'enfant.

En réalité, le conte, s'il est vraiment humain (il

faut évidemment le choisir judicieusement), renferme toujours un symbole et, même si l'adulte n'en pénètre pas le sens, l'enfant le reçoit avec un sentiment religieux, car il éveille en lui des images à la fois esthétiques et morales.

Ce n'est pas le sens abstrait du conte qui importe à l'enfant. Il oubliera bientôt le texte même, mais il conservera par contre toutes les impulsions morales contenues dans la belle histoire.

Un exemple sera peut-être plus explicite. Lorsqu'arrive le 24 décembre, les enfants attendent le père Noël que les gravures représentent sous la forme d'un vicillard bienveillant et barbu aux bras chargés de toutes sortes de bonnes choses.

Beaucoup de parents se disent : « Pourquoi entretenir dans l'esprit de notre enfant cette fiction qui ne repose sur aucune réalité ? » Et ils remplacent la bonté du père Noël par leur propre bienveillance, mesurée d'ailleurs par toutes sortes de contingences auxquelles l'enfant est particulièrement indifférent.

Or il est tout à fait faux de penser que cette tradition ne contient aucune vérité. Au contraire, la réalité qu'elle renferme sous son masque symbolique extrêmement profonde et l'enfant la ressent dans tout son être. Une partie de cette réalité s'exprime dans l'aspect même du cosmos et des hommes à l'approche de Noël. En effet, le 24 dé-

cembre représente le solstice d'hiver, c'est-à-dire le moment de l'année où les jours sont les plus courts et les nuits les plus longues. La nature qui verdissait et fleurissait quelques mois avant paraît mourir de vieillesse. Les hommes éprouvent plus qu'à toute autre époque de l'année le désir de rester dans le calme intime de la famille et de se recueillir. Tout cela pourrait entraîner un sentiment de tristesse. Mais voilà qu'arrive le père Noël; il nous porte des cieux tous les bonheurs et parmi ceux-ci l'annonce de la naissance de l'enfant Jésus. L'année va mourir, mais le ciel nous apporte l'espoir d'un nouveau soleil, d'une nouvelle vie, d'un renouveau de la nature. L'homme va pouvoir bientôt retourner aux champs, participer à la vie ensoleillée des êtres naturels. Réjouissons-nous. Tel est à peu près le sens de la venue du père Noël, ou du moins l'un des sens auquel l'adulte devrait penser lorsqu'arrive la fête de la joie.

Il en est de même de tous les contes, dont l'origine remonte aux époques où l'humanité avait encore cette simplicité qui l'unissait aux phénomènes cosmiques. Et ce sont justement ces contes qui sont les plus propres à orienter les sentiments de l'enfant. Celui-ci garde grâce à eux des images qui grandiront avec lui, se modifieront dans sa pensée et le guideront pendant peut-être toute sa vie dans la voie d'une morale vivante.

Telle est à peu près la seule manière d'agir moralement sur l'enfant avant l'âge de 5 ans environ. A partir de ce moment, il commence à avoir pour l'adulte des sentiments nouveaux. Une sorte de confiance éveillée commence à naître en lui, et en même temps il commence à comprendre ce qu'on lui demande.

A l'imitation s'ajoute maintenant une nouvelle notion, celle de l'obéissance, qualité qui ne se développera complètement que vers la septième année. Il commence maintenant à accepter le « il faut » et à considérer son éducateur comme l'autorité à laquelle il doit se soumettre.

L'ÊTRE HUMAIN DEPUIS LA DEUXIÈME DENTITION JUSQU'À LA PUBERTÉ

Vers la septième année, une métamorphose profonde se produit dans le comportement physique et psychique de l'enfant. C'est à cette époque, nous l'avons vu, que se produit le changement de dentition et nous l'avons interprété comme étant le signe extérieur du renouvellement substantiel de l'organisme.

L'activité que l'être humain déploie jusque-là dans le domaine organique et qui aboutit alors à l'achèvement du système nerveux n'est plus sollicitée par cette tâche organo-formatrice et peut maintenant être orientée vers les fonctions mentales. Tout se passe comme si les forces qui participaient tout d'abord à la formation de l'organe se libéraient de celui-ci une fois la tâche accomplie et exerçaient leur action dans le domaine fonctionnel correspondant.

L'enfant devient capable de recevoir une instruction, c'est-à-dire une éducation des facultés intellectuelles maintenant libérées de l'organisme.

Jusqu'à 7 ans il faut donc laisser les forces vives de l'enfant se livrer à leur travail de for-

mation corporelle. Si avant la deuxième dentition l'éducateur cherche à activer le développement des fonctions intellectuelles, il détourne en quelque sorte ces forces vives de leur tâche naturelle et n'aboutit qu'à faire apparaître des facultés dévoyées.

Certes il est facile de tomber dans une grave illusion, mais la faute en est toujours au raisonnement analogique.

En effet, le petit enfant manifeste très tôt une activité psychique étonnante que les parents comparent à leur propre intelligence. Que de fois avons-nous entendu dire, à propos d'un enfant de 4 ou 5 ans : « Oh ! il est d'une intelligence ! » De là à penser qu'il est capable d'apprendre à lire sans dommage, il n'y a qu'un pas. Et c'est pourtant un pas qu'il faut bien se garder de faire.

En réalité, si les parents étaient sincères, ils devraient ajouter : « Il est bien plus intelligent que nous. » Car s'ils mettaient au service de leur tâche éducatrice une intelligence aussi pénétrante que la sienne, ils sauraient que le mot intelligent appliqué à l'enfant n'a pas du tout le même sens que lorsqu'il est appliqué à l'adulte.

L'intelligence de l'enfant est, jusqu'à 7 ans, essentiellement organique. Elle participe des processus formateurs de son corps et ceux-ci sont dirigés, nous devons bien l'avouer, par une sagesse infini-

ment plus grande que celle du plus grand sage.

L'enfant ne fait pas comme l'adulte la distinction abstraite entre lui et le monde extérieur, entre les êtres animés et les objets inanimés. Il ne fait pas davantage la distinction entre prendre, apprendre, comprendre. Pour lui, l'action de saisir est aussi bien physique que psychique. Ce n'est qu'à l'approche de la septième année que la compréhension se libère des activités corporelles. Mais elle se libère progressivement et l'éducateur doit veiller avec soins à l'évolution correcte de ce processus. Il serait aussi grave de ne pas offrir à l'enfant l'occasion d'exercer son intelligence naissante que d'exiger de lui ce dont il est incapable.

Parfois, et la cause peut en être soit dans les obstacles héréditaires ou personnels au développement, soit aussi dans une éducation des premiers âges mal dirigée, la faculté de comprendre n'arrive pas à se libérer.

L'enfant présente alors souvent des signes d'arriération. Il parle peu, reste replié sur lui-même et, dans des moments d'agitation, manifeste une tendance à la kleptomanie ou au vol. Il est important alors de connaître ces relations entre l'action de prendre et celle comprendre. Car, au moment où apparaissent ces tendances elles peuvent, grâce à une pédagogie curative appropriée, rentrer faci-

lement dans l'ordre. Tandis que si elles sont négligées elles deviendront de véritables facultés, et lorsque l'enfant devenu adulte prendra sa place dans le monde social il se mettra automatiquement dans les conditions qui lui permettront de les mettre en œuvre.

L'enfant prend parce qu'il ne peut pas comprendre, et il prend souvent avec une intelligence qui déconcerte, parce qu'elle semble contredire les facultés intellectuelles de cet enfant retardé. En réalité, cette intelligence est restée au stade organique et c'est pourquoi elle agit avec tant de perfection.

Souvent, d'ailleurs, l'éclosion de la tendance kleptomaniaque n'est due qu'à des manœuvres pédagogiques trop tôt intellectualisantes, et si la première période de la vie a été entourée des précautions que nous avons mentionnées, la libération de l'intelligence se fait normalement, dans un organisme préparé.

Les Grecs savaient déjà toute l'importance des 7 premières années de la vie. Jusqu'à 7 ans, le garçon (car lui seul recevait la pédagogie) restait à la maison, où il était littéralement couvé par les femmes. A 7 ans, il allait au gymnase et recevait alors, avec d'autres camarades de son âge, l'enseignement public destiné aux hommes.

Evidemment, il ne peut être question à notre

époque d'imiter les procédés grecs, car ceux-ci reposaient sur des conditions de vie toutes différentes des nôtres, et ils ne peuvent se concevoir sans l'esclavage et le rôle spécial que jouait la femme dans la société grecque. Mais l'importance que les Grecs attribuaient à la première période de la vie doit nous inciter à en rechercher les raisons et nous voyons que ces raisons, qui tiennent aux lois de développement de l'être humain, demeurent aussi légitimes à toutes les époques.

Il est donc très important d'attendre la deuxième dentition avant de placer l'enfant dans une école où il doit apprendre à lire, écrire, compter, mettre ses facultés intellectuelles en compétition avec celles d'autres enfants.

Mais à partir de la septième année, il est non seulement possible mais encore indispensable de mettre à contribution les nouvelles facultés que manifeste l'enfant.

Depuis la cinquième année environ, à la faculté d'imiter s'ajoute celle d'écouter et de comprendre ce que veut l'adulte. Cette sorte de respect confiant qu'éveillent alors les grands personnes va grandissant et atteint vers la septième année un caractère si nettement déterminé qu'on peut dire :

Si entre la naissance et 7 ans les deux mots magiques de l'éducation étaient imitation et modèle,

à partir de 7 ans et jusqu'à 14 ans ils deviennent soumission et autorité.

Alors que jusque-là l'éducateur agit au mieux en s'abstenant de toute intervention directe, qu'il a en quelque sorte un rôle passif et réfléchi, il doit maintenant intervenir directement dans le développement des facultés psychiques de son élève.

Il est facile de concevoir que sa tâche, loin d'être rendue plus aisée par l'ébauche de compréhension qu'il trouve chez l'enfant, va devenir de ce fait encore plus délicate. Elle engage positivement sa responsabilité, et l'éducateur doit trouver dans le sentiment de sa responsabilité même le courage d'agir et d'apporter à l'enfant l'aide qu'il réclame de son maître.

Jusqu'à 7 ans, l'enfant a besoin d'une « atmosphère », d'un « milieu » dans lequel il puisse puiser les éléments de son imitation. A partir de 7 ans, il a besoin de voir dans l'adulte le représentant de l'autorité.

Rien n'est plus néfaste, alors, que de mettre l'enfant dans un milieu où des pensées et des sentiments contradictoires divisent les grandes personnes qu'il rencontre. Les disputes entre les parents, les ordres et les contre-ordres venant soit du père, soit de la mère, soit de l'instituteur agissent sur lui en détruisant cet abandon confiant à l'autorité qui voudrait naître en lui. Alors, à la

soumission fait place une révolte qui n'est pas seulement le fait d'un tempérament entêté — (on a vite faite de mettre sur le compte d'un tempérament les conséquences des fautes pédagogiques) — mais l'expression d'un malaise profond. L'enfant, en effet, sent en quelque sorte que la base même de son développement normal lui est refusée par l'adulte. Alors la faculté d'imitation reprend la place qu'elle avait autrefois et l'enfant reproduit dans une mimique pathologique, parce que trop enfantine, les inconséquences souvent névropathiques de ses parents.

Les punitions

L'autorité ne doit évidemment pas se traduire par des « corrections » violentes souvent inspirées par l'impatience. L'éducateur vraiment autoritaire n'a pas besoin de ces corrections; l'enfant est porté naturellement à obéir, et si parfois il paraît avoir tendance à « faire des sottises » à l'insu des adultes, il faut en chercher la cause non dans le tempérament de l'enfant mais dans une maladresse souvent bénigne d'ailleurs commise par l'éducateur. Mais elle n'est bénigne que si le maître s'efforce immédiatement de la reconnaître et d'y remédier. Si, au lieu de se livrer à ce modeste travail de réflexion, il ne cherche qu'à punir l'enfant de manière que

celui-ci ne commette plus à l'avenir une faute semblable, quelle que soit la punition elle ne fait que refouler une tendance qui, devenue latente, n'en restera pas moins active.

La plupart des théoriciens de l'éducation sont opposés en principe à la punition en général. Mais il ne suffit pas de dire : « punir est une faiblesse, une indignité » et de se révolter en parole contre les cruautés des anciens maîtres. Encore faut-il tenir compte de la difficulté de la tâche pédagogique. Les maîtres les plus patients et souvent même ceux qui sont le plus opposés aux punitions en arrivent à gifler les enfants et à leur imposer des attitudes plus ou moins fatigantes, qui n'ont d'ailleurs aucun rapport avec la faute commise. Cela vient uniquement du manque d'autorité du maître. Cette autorité, qui est à la fois un besoin pour l'enfant et une qualité indispensable à l'éducateur s'exprime bien moins dans les rapports directs du maître à l'élève que dans l'attitude, le comportement général, la maîtrise de soi dont fait preuve le pédagogue. L'enfant ne s'y trompe pas et s'il ne se soumet pas aux volontés de l'adulte c'est que celui-ci lui a montré d'une manière ou d'une autre qu'il n'est pas digne de commander. La punition n'est alors qu'une forme de la fiction compensatrice utilisée inconsciemment par l'éducateur, pour pallier à un complexe d'infériorité. On peut dire que

lorsque le maître punit, c'est qu'il a essuyé une défaite qu'il ne veut pas avouer. Et plus il punit plus il prive ses élèves de ce stimulant nécessaire : l'autorité.

Il semble paradoxal de dire que l'enfant de 7 ans aspire à obéir. En effet c'est à cet âge précisément que les parents déplorent souvent le caractère indiscipliné, boudeur, raisonneur de leurs enfants. Les plus sages vont alors consulter le médecin, car ils pressentent l'anomalie de cette attitude. Leurs discours sont alors à peu de chose près toujours les mêmes : « Depuis quelque temps, notre enfant devient insupportable. Souvent il refuse de manger, il casse ses jouets et nous sommes obligés de le battre pour le faire obéir. Quand il a décidé une chose il est impossible de l'en faire démordre. Pourtant il est intelligent, il comprend tout et raisonne comme une grande personne. »

Les parents parlent alors de la volonté de l'enfant comme ils parlaient autrefois de son intelligence. S'il est vrai que l'activité motrice de l'enfant est de nature volontaire ce serait une erreur de croire que sa révolte est une preuve de sa volonté. Elle est bien plutôt le signe d'une déficience dans le domaine des rapports entre le vouloir et l'agir. Cette fameuse volonté dont parlent les parents s'exprime en effet par une attitude hostile dans laquelle se cantonne l'enfant comme

pour se défendre contre les attaques des grandes personnes. Ce n'est pas volonté qu'on devrait dire alors mais au contraire entêtement.

Il suffit de réfléchir, même superficiellement au processus psychologique, que nous appelons volonté et sa différence, son opposition même avec le phénomène d'entêtement devient évidente.

L'entêtement est toujours une force négative en quelque sorte, tendant à manifester dans une attitude, un « état » dont on a éprouvé la valeur protectrice. C'est une sorte de fortification psychologique de nature allomorphique, c'est-à-dire qui oppose aux forces dynamiques une force statique susceptible de les neutraliser.

La volonté est toute différente. Elle est essentiellement dynamique et lorsqu'elle doit s'opposer à des forces contraires elle le fait d'une manière qu'on pourrait appeler homéomorphique, et elles les neutralise en laissant leur effet se produire en vain.

Les forces de nature volontaire sont tout d'abord désordonnées s'exprimant dans les actes que l'enfant accomplit en vue de son adaptation aux circonstances environnantes. Ce sont elles, pourtant qui donneront à l'enfant son caractère vraiment individuel si l'éducateur arrive à les diriger de telle sorte qu'elles s'harmonisent avec les autres

facteurs psychologiques, à savoir la pensée et le sentiment.

Si l'enfant éprouve la nécessité de l'entêtement, c'est que l'attitude des adultes à son égard est improprie à diriger sa volonté. En ce qui concerne le développement même de l'enfant il est bon de se rappeler l'adage : avant de commander il faut avoir appris à obéir. Toutes les facultés d'initiative dont fera preuve l'adulte, dépendent en grande partie de la façon dont s'est développé en lui, en temps utile, le sentiment de soumission à l'autorité. Or c'est entre sept et quatorze ans que doit s'épanouir ce sentiment. De nombreuses solutions ont été proposées au problème des punitions. Rappelons celle d'Herbert Spencer : « En éducation, dit-il, nous devrions devenir les missionnaires du rapport causal. » Il conseillait de ne pas punir les enfants par des moyens dépourvus de relation causale avec l'acte qu'ils accomplissent. Si un enfant joue avec le feu, par exemple et que, craignant une catastrophe nous le punissons, il n'y a aucun rapport entre l'amusement de l'enfant et la punition que nous lui infligeons. Tandis que si nous nous arrangeons de manière que l'enfant, en jouant avec le feu, se brûle, évidemment le plus légèrement possible, la punition aura été une conséquence immédiate de son action. Telle est la façon d'agir que préconise Spencer. Si logique et

si séduisante qu'elle paraisse nous n'avons pas de peine à imaginer les conséquences de cette théorie qui voudrait transformer l'homme en un anneau de la chaîne causale. Si, dans certains cas une telle idée peut rendre des services, elle ne saurait pourtant pas devenir une règle générale. Il en est de même de la plupart des solutions théoriques, et le naturisme de Jean-Jacques n'apporte pas à l'éducateur une aide plus effective que le rationalisme de Spencer.

C'est que toutes ces théories portent en elles un élément limitatif relativement aux fonctions de l'être humain. Il ne s'agit pas en effet de dresser l'enfant ou de l'abandonner à ses instincts primitifs mais de l'élever. Allain fait justement remarquer que l'enfant veut qu'on l'élève au sens réel de ce mot.

Lorsqu'apparaissent ces manifestations révolutionnaires qui donnent tant de soucis aux parents, l'éducateur doit seulement se demander : quel est l'aliment psychologique dont cette attitude marque la carence ? Il trouvera peut-être alors que le développement de l'enfant pendant les premières années s'est effectué dans un milieu indigne de son imitation. Dans ce cas il suffira parfois de mettre l'enfant dans un milieu différent pour que son « caractère » change à un point tel que les parents « ne le reconnaissent plus ». Mais le plus souvent

c'est une carence d'autorité que manifeste la révolte enfantine. Alors l'éducateur doit modestement se pencher sur les besoins psychologiques de l'enfant. Ceux-là pourront seuls lui donner une tîve, car si ces besoins sont satisfaits l'enfant saura orientation, un moyen d'avoir une autorité effective le maître « le comprend » et il se livrera docilement à lui.

Or quel est le besoin, on pourrait dire spécifique de l'enfant de sept à quatorze ans?

Nous avons vu que durant la première période l'action des forces formatrices se manifestent surtout dans le domaine neuro-sensoriel. La formation et l'adaptation de ce système se manifestait par une activité assez désordonnée et dispersée, centrifuge pourrait-on dire en la comparant à l'activité formatrice des neurones.

Mais à sept ans cette tâche est en partie terminée et nous avons vu qu'il en résultait la libération de certaines forces psychiques. Maintenant le système qui va participer plus particulièrement au processus de formation et d'adaptation c'est le système rythmique. Tout se passe comme si l'enfant répétait dans sa vie terrestre, dans le même ordre les processus formateurs de la vie intra-utérine.

Le travail intensif qui s'accomplit maintenant dans son système rythmique, c'est-à-dire dans les

appareils circulatoires, respiratoire, digestif, etc., a son reflet dans le mode nouveau que prend son activité extérieure. En effet il est aisé de constater que l'enfant tend à soumettre tous ses mouvements à un facteur ordonnateur, à un certain rythme.

Le rythme

Tout son organisme « aspire à au rythme et à la musique. C'est là l'élément sur lequel l'éducateur devra fonder tout son enseignement. S'il tient compte de ce besoin de rythme et de mesure, son élève saura voir en lui son maître et fera preuve d'une soumission et d'une docilité souvent surprenantes.

L'éducateur doit faire en sorte que tout ce qu'il apporte à l'enfant baigne dans un élément musical, artistique, rythmique. Il doit devenir un artiste et un bon artiste. On peut dire que l'enfant ressemble à un violon prêt à vibrer. Le violoniste, c'est l'éducateur. Et de même qu'un mauvais musicien peut abîmer irrémédiablement un violon, de même un éducateur sans compréhension peut inoculer à ses élèves toutes sortes de germes morbides.

Il est de constatation courante que, lorsqu'approche la puberté, de nombreuses pneumopathies et cardiopathies se font jour chez l'enfant. Nous ne voulons nullement prétendre que la seule cause

de la tuberculose pulmonaire ou de la maladie de Bouillaud réside dans l'action pathogène exercée par la pédagogie. Mais il est certain que celle-ci peut facilement s'ajouter aux causes premières et précipiter l'éclosion des phénomènes pathologiques. Il est non moins probable que de nombreuses déficiences pulmonaires cardiaques, digestives de l'âge mûr ont leur origine dans les influences morbides reçues au cours de la période scolaire.

Tout ce qui contrarie le besoin naturel de rythme exerce une action paralysante sur les fonctions essentielles de l'organisme, puisque celles-ci comportent toujours un élément rythmique.

Il est donc logique de prendre pour leitmotiv de la pédagogie, le rythme et ses rapports avec le développement de l'enfant.

A ce point de vue, entre la septième et la quatorzième année, nous pouvons distinguer trois périodes essentiellement différencées.

De la septième à la neuvième année, l'enfant s'efforce de transformer en un rythme intérieur tout ce qui l'approche, et de le conjuguer aux rythmes de sa respiration, de sa circulation, lui faisant prendre ainsi une part active à l'élaboration de ses systèmes musculaire et osseux. Tout son corps vibre à l'unisson des choses extérieures. Si, alors l'enseignement ou le milieu dans lequel

vit l'enfant n'ont pas une vitalité suffisante, son âme s'étiole et dépérit, alors même que nous n'en puissions percevoir aucun symptôme physique.

De la neuvième à la douzième année, se développe le sens de la mélodie. L'enfant n'éprouve plus autant le besoin de revivre intérieurement le rythme, et il peut le concevoir maintenant en dehors de lui-même. Il commence à objectiver les choses, à penser par concepts. C'est vers la douzième année que s'affirme en lui la capacité de transformer en notion abstraite ce qu'il n'avait pu enregistrer jusque-là que par images.

Dès cette époque, qui correspond à un essor particulier du système musculaire, et jusqu'à la puberté, l'enfant se libère progressivement de l'emprise du rythme. Il devient capable de concevoir et d'aimer ce qui est purement logique et qui par conséquent ne comporte ni rythme ni mesure.

Ces grandes lignes du développement de l'enfant devraient être pour l'éducateur un guide pédagogique. Mais le plus souvent, au lieu de chercher à fonder sa pédagogie sur la nature même de l'enfant, le maître agit d'après sa propre nature qui est toute différente.

Pour enseigner par exemple la botanique ou la zoologie il se rappelle comment il a appris lui-même à un âge plus avancé, ce qu'il veut transmettre à l'enfant et il impose à celui-ci un ensei-

gnement qui ne correspond pas du tout à sa nature et à ses facultés. Ou bien, il se contente de prendre un livre et de dicter un cours en se promenant de long en large ou bien encore, se rendant compte de la différence d'intellectualité qui le sépare de l'enfant il lui présente les choses sous une forme puérile, croyant ainsi « se mettre à la portée de son élève ».

Si nous voulons enseigner quoi que ce soit se rapportant aux plantes ou aux animaux, nous devons nous inspirer de l'harmonie rythmique à laquelle ils obéissent. Se contenter de la systématisation des manuels c'est priver de vie notre enseignement, or c'est justement la vie qui doit être notre manuel. Et lorsque nous le déchiffrons pour nos élèves nous devons dès le début introduire dans notre enseignement un souffle artistique porté par l'enthousiasme et l'amour de notre tâche. La systématisation se fera d'elle-même, à mesure que les images fixées par l'âme enfantine s'intégreront à son évolution intellectuelle.

Il est indispensable de se rappeler que l'enfant, au moment où il entre à l'école porte en lui des tendances artistiques. Tout ce qu'il voit faire éveille en lui un besoin du rythme et de mélodie. Sa nature, d'autre part, tend à des actes volontaires et non à une abstraction intellectuelle. C'est-à-dire que tout ce que ressent l'enfant tend à

•

s'exprimer par des mouvements et non par des pensées ou des concepts. C'est là ce qu'il importe de se rappeler lorsqu'on veut apprendre à l'enfant l'écriture, la lecture et le calcul.

En ce qui concerne l'écriture il faut tenir compte de toute l'abstraction à laquelle sont parvenus tous les caractères dont elle se sert. Les lettres dans leur forme actuelle n'ont rien qui puisse éveiller l'imagination de l'enfant de sept ans. Dans les civilisations anciennes il en était tout autrement. Les signes que les hommes d'alors traçaient sur des tablettes ou sur le parchemin représentaient des phénomènes de la nature, liés à l'évolution humaine. Puis peu à peu une systématisation, liée au développement des facultés d'abstraction leur donna des formes toujours plus arides, inertes, machinales. La forme du a, du e n'a plus aucun rapport avec ce que représentent ces sons pour la nature humaine.

Mais dans les tendances de l'enfant on retrouve encore tout ce qui fut la vie de des époques reculées. Dans la lettre il cherche le symbole et non la formule abstraite. Il veut la vie avec son mouvement et sa réalité.

Pour répondre à ce besoin, le maître peut opérer de la façon suivante : ayant tracé sur le sol une figure représentant la forme très grossie d'une lettre, il fera marcher l'enfant sur son contour,

en accompagnant ses pas d'un rythme quelconque, anapeste ou trochée. Puis, quand l'enfant aura « marché » la lettre, il pourra répéter la forme sur le tableau noir, puis la dessiner ensuite sur son cahier. Le maître fait alors prononcer à l'enfant des mots commençant par cette lettre et il s'efforce d'établir des rapports entre la forme des lettres et les sensations éveillées par le mouvement. Il obtient ainsi des images qui, au lieu de réfréner la croissance intérieure et extérieure de l'enfant la stimulent au contraire.

La fantaisie de l'éducateur peut ici se donner libre cours. Autant que possible il cherchera à montrer l'analogie de certaines lettres avec la forme de certains objets. Par exemple, pour rendre vivante à l'enfant la lettre S, il dessinera au tableau noir un serpent. Il pourra même répéter l'onomatopée d'*Andromaque*, toujours en la rythmant.

« Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur vos têtes ».

Toutes ses inventions dans ce domaine seront autant de forces vitales dont profitera son élève. Pour d'autres lettres il pourra s'aider de la relation entre leur forme et certaines attitudes que prend l'être humain hors de certains mouvements.

Quand on ne s'adresse pas seulement aux sens

de l'enfant mais aussi à son activité motrice, tout ce qui est musical en lui participe à notre enseignement. Et au début de la période scolaire c'est justement à l'activité motrice qu'on devrait faire appel avant tout. Ce qui relève de l'abstraction ne doit être enseigné qu'indirectement.

C'est ainsi qu'on fait le plus grand tort possible à l'enfant en lui apprenant la lecture avant l'écriture. L'écriture est un produit de notre activité volontaire, motrice, alors que la lecture est infiniment plus abstraite, plus intellectuelle.

L'ordre dans lequel se suivront les diverses branches de l'enseignement devra toujours dépendre de l'enfant.

On devra donc commencer par éveiller une conception artistique, créatrice, puis aller au dessin, ensuite à l'écriture et, peu à peu, aux caractères imprimés et à la lecture.

Les parents pourraient éprouver quelque inquiétude en pensant que leurs enfants vont apprendre à écrire et à lire plus tard que d'habitude. Ils devraient au contraire s'en réjouir car, en temporisant, on permet à l'enfant d'avoir tout de suite un rapport plus intime, plus profond avec les matières enseignées.

A notre époque on met trop tôt l'enfant en rapport avec les formes mécaniques de la parole ou de l'écriture. Il en résulte un dessèchement

des forces psychiques capables de paralyser les impulsions créatrices de l'être humain. En ce qui concerne le calcul, l'enfant qui a atteint l'âge de sept ans y est naturellement enclin. Mais ici encore il faut tenir compte de sa tendance organique au rythme et à la mesure. L'addition, qui met les unités les unes à côté des autres, ne répond pas à son principe intérieur de développement. Ce n'est pas par l'addition que primitivement les hommes en sont venus à calculer. Sans doute on est parti de l'unité. Mais on a trouvé le nombre deux non pas en ajoutant un à un mais en scindant ce un en deux. Le un contient le deux. De là vient le mot diviser, faire deux parts, commencer par la division répond au sens du rythme propre à la nature enfantine. Il faut donc partir du tout et non de la partie qui ne s'explique que par le tout.

Il est facile de faire l'expérience suivante : mettez un enfant devant un tas de pommes et dites-lui de les partager entre trois camarades. Il comprendra tout de suite ce qu'est le tiers et le trois.

Ainsi, pour tenir compte de l'évolution de l'esprit humain il convient d'enseigner d'abord la division et la soustraction, puis l'addition et la multiplication qui répètent les mêmes procédés mais à rebours.

Ainsi, à cette époque de la vie de l'enfant on s'efforcera d'agir sur la sensibilité qui s'accorde avec le système de la respiration et de la circulation, sur tout ce qui est rythme dans la nature humaine.

Il importe que l'enfant de cette période éprouve un sentiment de déférence envers les adultes. Il n'arrivera, dans un âge plus avancé, à faire un emploi judicieux de sa liberté que s'il apprend, de sept à quatorze ans à respecter ses professeurs comme des autorités naturelles et non imposées.

L'enfant doit pouvoir accepter spontanément ce que son maître lui présente comme beau, bon et vrai. Plus tard il pourra se créer une vie intérieure d'après ses propres impulsions, mais à cet âge ce sont celles de son professeur qu'il doit considérer comme digne de foi.

La confiance et l'affection de l'élève sont les plus sûrs stimulants de l'enthousiasme du maître, et s'il sait les entretenir il en sera d'autant plus consciencieux dans l'exercice de ses devoirs.

L'enfant dans sa dixième année

Le sentiment envers l'autorité, qui commence à s'éveiller au moment de la seconde dentition ne se modifie pas beaucoup jusqu'à la fin de la neuvième année. L'enfant accepte ce que lui propose

une autorité justifiée et ressent le besoin de se plier à elle. Il ne réagit pas encore d'une manière individuelle. Mais à partir de ce moment, lorsqu'arrive la dixième année, il éprouve le désir de connaître les raisons de ce qu'on lui dit. Non qu'il réfléchisse déjà pour savoir si ce qu'on lui propose est rationnel ou non, mais il cherche à découvrir jusqu'à quel point la vie le confirme.

C'est là un carrefour important dans le développement de l'enfant. Jusqu'ici, il n'avait pas bien distingué dans leur nature particulière les plantes, les animaux, les minéraux, etc... Il se sentait lié à eux comme à son milieu. C'est une caractéristique de la vie intérieure de l'enfant. Nous en avons une manifestation extérieure quand l'enfant frappe la table contre laquelle il vient de se cogner. Ce n'est pas qu'il la personnifie comme certains le prétendent, mais simplement parce qu'il n'est pas encore capable de bien distinguer entre lui-même et son entourage.

Vers la neuvième année, une foule de questions surgissent dans son esprit, et toutes se rapportent au désir de se différencier, dans ses sensations, du monde extérieur. Pour l'enfant, le maître aussi devient un être différent. « L'âge sans pitié » commence. Jusqu'ici, l'enfant ne s'était guère rendu compte des maladresses du maître. Maintenant il se met à les observer avec une grande attention.

Il remarque que le professeur bafouille, qu'il laisse tomber la craie, qu'il n'est pas sûr de lui. Il se demande s'il sait ce qu'il veut, quelle peut bien être la tournure de son esprit. A cet âge, un sceptique a sur un enfant chez qui ce sens s'éveille, une tout autre influence qu'un homme à l'esprit religieux, uniquement par sa voix, indépendamment des mots prononcés. Un maître protestant éveille chez ses élèves des pensées toutes différentes qu'un maître catholique, même s'ils ne parlent pas de leurs convictions.

Ce moment important de la vie de l'enfant vient, selon les races et les nationalités, plus ou moins tôt, mais toujours aux environs de la dixième année.

Dans cette période de la vie ce n'est pas tellement le sujet des questions que les enfants posent et des réponses que donne le professeur qui importe, mais quelque chose d'indéfinissable qui vit entre les mots et leur donne leur orientation. L'enfant sent confusément qu'il ne pourrait plus avoir aucun respect pour son maître s'il découvrait que celui-ci ne possède pas de certitude intérieure. Des enfants particulièrement curieux le poursuivent de questions, même en dehors de l'école. Il est alors infiniment important de savoir éveiller leur confiance.

A cet âge il est de toute nécessité que l'enfant

puisse trouver quelqu'un qui lui serve de modèle pour sa vie, sans quoi il court le danger de tomber sous l'influence de tendances contradictoires qui l'inclinent à être désordonné et faible de caractère.

Bien peu de gens se rendent compte qu'ils sont dirigés dans leur vie par les influences reçues dans l'enfance. Il faut savoir toute l'importance qu'a pour nous la personnalité de celui qui nous captive vers notre dixième année. Sa figure nous apparaît quelquefois vaguement, comme une reminiscence dans nos rêves. Il est certain que, suivant que nous ressentons pour elle de la sympathie ou de l'antipathie, notre vie intérieure est influencée différemment. Dans des rêves qui réapparaissent périodiquement et sont extrêmement vivants, on revoit des scènes se rapportant au moment où notre individualité commençait à se distinguer du monde extérieur et où un maître se trouvait à nos côtés, nous aidant, nous exhortant. Parfois ce ne sont pas des rêves qui font revivre la figure vénérée mais des pensées vivantes qui nous stimulent dans nos moments de faiblesse et de découragement.

Même devenus grands nous ressentons ce bienfait et nous sommes alors reconnaissants à notre maître, d'avoir su se montrer digne de respect.

Non seulement la façon d'enseigner mais encore

la matière même de l'enseignement doit être accordée aux périodes de développement de l'enfant.

Le pire qui puisse arriver à un enfant avant qu'il soit arrivé à la fin de sa neuvième année est d'être initié à tous les détails d'un mécanisme comme celui d'une locomotive ou d'un moteur à explosion. Il peut s'en ressentir même physiquement et parfois l'apparition d'un asthme tenace n'a pas d'autre cause que la mécanisation prématurée de l'âme enfantine. Il faut éviter d'introduire trop tôt l'enfant dans le domaine de la pensée appliquée à ce qui est mort. Le maître devrait tâcher de lui présenter tout sous un aspect vivant. Il devrait faire parler les plantes et les animaux comme on le voit dans les fables. Le monde entier devrait être pour l'enfant une sorte de conte de fée pourvu que le maître opère en artiste cette métamorphose. Car s'il est simplement un érudit, qui a lu les livres de nombreuses bibliothèques, il aura beau raconter des choses très intéressantes l'enfant sentira l'odeur des parchemins. Mais celui qui possède du sens pratique et de l'imagination tire ce qu'il dit de son propre enthousiasme et le transmet, avec toute sa vitalité, aux enfants. Il aime à retrouver à l'école les enfants auxquels il raconte ses belles histoires et les visages des

élèves s'éclairent, en l'écoutant, comme s'ils vivaient ce qu'il dit.

Le monde et l'enfant, l'enfant et le monde ne font qu'un avant la dixième année. C'est pourquoi tout, la plante, l'animal, la pierre, le soleil, la lune, les étoiles, le nuage, la montagne, la rivière, doivent être présentés à l'enfant par rapport à lui.

Mais vers la dixième année survient un changement décisif qui fait de l'enfant un être de plus en plus fermé et complet en lui-même. La manière d'enseigner doit désormais souligner la différence entre le monde extérieur et lui, et rattacher chaque objet extérieur à son milieu propre. C'est pourquoi ce serait une faute de présenter aux élèves de cet âge une plante isolée de son milieu, arrachée de la terre et apportée en classe dans un herbier. La plante appartient à la terre comme les cheveux à la tête, elle est incapable de subsister isolément, une fois arrachée elle devient un non sens, ou du moins un contresens. Il faut enseigner à l'enfant à toujours considérer les plantes dans leur rapport avec leur sol nourricier. L'enfant doit apprendre à ressentir le rôle des racines, à se rendre compte qu'elles varient selon que le sol où elles s'enfoncent est sec ou humide, rocailleux ou meuble, montagneux ou marin. Au contraire, tout ce qui est fruit ou fleur doit être mis en rapport intime avec l'air et le

soleil. L'enfant doit ressentir profondément que la chaleur et la lumière font épanouir la fleur, attirent la plante qui s'élève au-dessus de la terre.

Nous devons emmener les enfants à la campagne et nous pencher avec eux sur tous les phénomènes auxquels donne lieu la vie de la terre. Celui qui ne sait pas distinguer le blé du seigle ou de l'avoine n'est pas, au fond, un homme complet. Même celui qui ne les connaît que sous forme de graine et qui ne les a jamais vus dans les champs où ils germent et mûrissent ne l'est pas non plus.

Au contact de la nature l'âme de l'enfant se remplit de joie. Quelle découverte lorsqu'il apprend que la pomme de terre n'est pas une racine mais une tige qui a pris la forme de tubercule pour se cacher sous la terre!

Ainsi la terre devient pour eux un organisme qui a sa vie propre. Dès lors une transition vers une géographie fondée sur la nature est facile. Nous avons l'habitude de parler de la terre comme si elle n'était qu'une boule suspendue dans l'espace et soumise à certaines lois mécaniques. Nous oublions presque que cette boule porte une belle robe végétale. Si nous voulons faire comprendre à l'enfant l'état de la terre dans l'univers, il faut que les lois de la gravitation par exemple éveillent en lui un sentiment aussi vivant que l'a

pu faire notre enseignement sur les racines et les fleurs.

Tout éducateur s'apercevra que c'est précisément en étudiant le règne végétal que l'élève commence à lui poser des questions sur le comment et le pourquoi de la terre. En observant les plantes qui poussent et qui se fanent, le sentiment de la causalité s'éveille en lui et cela d'une façon infiniment plus saine qu'il ne le ferait par l'étude des machines et de leur mécanisme.

Le règne animal doit être présenté aux enfants de manière à développer en eux le sens de la comparaison, et à l'exercer sur des réalités vivantes.

Lorsqu'il s'agit enfin d'enseigner la constitution de l'organisme humain, il faudra, là encore mettre en jeu le sens de la comparaison. La tête, cette sorte de capsule sphérique avec sa substance cérébrale, nous pouvons la comparer aux animaux inférieurs, aux crustacés.

Le tronc, dominé principalement par la colonne vertébrale et le système ganglionnaire, présente des analogies avec les animaux se trouvant à mi-chemin de la série animale, les poissons. L'organisme du métabolisme et des membres rappelle les animaux plus élevés dans l'évolution, les mammifères.

L'évolution humaine est issue d'une forme pri-

mitive qui s'est peu à peu condensée dans la tête. L'embryologie confirme que la tête est la partie la plus anciennement formée. Elle est en effet le résultat du stade où l'homme, dans son évolution, en était au point où les crustacés se trouvent encore aujourd'hui. Ceux-ci représentent, dans des conditions toutes différentes ce que l'homme a été aux époques préhistoriques. Au cours de son évolution, l'homme a dépassé les degrés primitifs de ces animaux, il a continué à se développer tandis que ceux-ci sont pour ainsi dire restés des témoins, des survivants de ces stades évolutifs.

C'est de cette manière que l'on pourra présenter d'une façon vivante à l'enfant la forme humaine et les animaux. Ce qui importe c'est que l'enfant sente la relation qui unit l'homme à l'animal et qu'il cherche à comprendre chaque type animal plutôt que de répéter des définitions qui peuvent se trouver dans n'importe quel dictionnaire.

On peut se demander, à l'égard de cet enseignement, comment il faut développer chez l'enfant la mémoire. Jusqu'à l'apparition des secondes dents la mémoire était intimement liée aux forces de croissance. C'est en imitant les personnes qui l'entourent, et presque automatiquement, que le petit enfant développe sa mémoire. Durant

cette période il faut s'abstenir d'exercer la mémoire par contrainte. Ce qui favorise le mieux son développement, ce sont les soins apportés à la santé physique. Car, avant sept ans, les forces psychiques et organiques forment un tout indivisible. Plus on remonte vers la naissance plus il faut respecter l'action naturelle de ce que l'enfant porte en lui.

Ce n'est qu'après l'apparition des dents définitives qu'on peut commencer à développer systématiquement la mémoire. Si nous la fatiguons trop tôt elle deviendra rigide et l'enfant aura plus tard beaucoup de difficultés à lutter contre les idées toutes faites.

Si nous négligeons d'autre part le développement de la mémoire, nous laissons évidemment plus de forces au corps de l'enfant mais nous risquons d'éveiller une vie organique trop exubérante dans le jeune homme ou la jeune fille durant la période de l'adolescence. Il s'agit donc de mettre en œuvre beaucoup de tact et de doigté.

Ce qu'il faut chercher, c'est que les enregistrements mnémoniques se passent dans la joie et l'émulation. C'est pourquoi l'instituteur devra, autant que possible, exercer la mémoire de ses élèves pendant les heures de classe. Les devoirs à faire à la maison n'obtiennent de bons résultats que s'ils sont faits joyeusement et c'est rarement

le cas. Il vaut bien mieux que l'enfant, une fois rentré à la maison, n'ait pas de travail supplémentaire, plutôt qu'il escamote la tâche que son maître lui a donnée.

L'enfant de dix à quatorze ans

Lorsqu'arrive la période prépubertaire, le comportement de l'enfant à l'égard des études semble avoir, depuis quelques années, attiré l'attention des éducateurs sur la question du surmenage scolaire. Des expériences ont été faites et sur la base de ces expériences on a établi toutes sortes de systèmes destinés à éviter la fatigue de l'enfant. Mais ces expériences de psychologie expérimentale laissent souvent de côté justement l'essentiel. Elles opèrent parfois ainsi : supposant que la manière d'enseigner est évidemment bonne, il s'agit d'observer à partir de quel moment l'attention des enfants diminue. Après une heure de classe ils commettent en moyenne n erreurs de mémoire; après deux heures $n + p$, etc... Si logique que soit cette façon d'opérer, elle est loin de faire intervenir les causes réelles de la fatigue.

Celle-ci ne saurait provenir du système rythmique tout ce qui est rythmique dans notre organisme, se produit indéfiniment sans que nous en ressentions la moindre fatigue. Nous respirons

jour et nuit, notre cœur ne cesse de battre de la naissance à la mort. Les sources de la fatigue se trouvent donc dans les appareils qui ne sont pas soumis à un rythme organique, à savoir le système nerveux et le système métabolique et moteur.

L'influence produite sur l'organisme entier par les fonctions du système nerveux central fatigue l'homme parce que ce système dépend du monde extérieur d'une manière arythmique. Quant aux échanges métaboliques et aux muscles, ils ont une influence différente mais qui dérègle aussi le rythme intérieur. Car notre façon de boire, de manger, de nous mouvoir est loin d'être toujours régulière.

Le système rythmique dont la poitrine est le centre ne se fatigue, par contre, jamais. L'enseignement doit donc être orienté de manière à s'adapter au rythme et à la mesure qui régissent ces organes infatigables. Il doit être harmonieux, imprégné d'art.

Nous pouvons donc, si l'enfant se fatigue trop vite, en conclure que l'éducateur a trop exigé soit du système nerveux, soit du système moteur. C'est dans les défauts de la méthode d'enseignement et non dans la surcharge des programmes qu'il faut chercher la cause du surmenage.

Si l'on tient compte de la nature de l'enfant on

évitera toute fatigue en intéressant le système rythmique au moyen de l'harmonie et du sens artistique. Et cela peut être aussi bien réalisé pour les sujets qui s'adressent aux efforts cérébraux comme l'écriture ou le calcul que pour les occupations qui mettent en jeu des efforts musculaires.

Si l'on observe l'enfant de neuf à dix ans, on verra que tout ce qui pénètre dans sa vie intérieure est élaboré par des forces relevant de sa croissance et de son système musculaire. La manière dont ses muscles se contractent et se relâchent dépend de la vie qui anime ses activités psychiques. Les muscles se trouvant dans cette période en relation intime avec les systèmes respiratoire et circulatoire, un bon éducateur pourra utiliser la mesure et le rythme pour contribuer à leur formation.

Si, à cet âge on demande aux muscles de gros efforts, provoquant ainsi une tension exagérée des tendons aux points d'insertion — tout le développement ultérieur du système osseux peut en être altéré. On devrait se contenter de faire faire à l'enfant des mouvements dans lesquels la force musculaire n'intervient pas, mais dont toute l'importance résiderait dans la beauté et l'harmonie des gestes. Les danses rythmiques, la chorégraphie, l'eurythmie, sont les meilleurs moyens de développer l'activité musculaire à cette époque.

Ce n'est que vers la onzième année environ que la gymnastique à proprement parler pourra devenir utile à l'enfant. Son système osseux déjà plus formé permet aux muscles de s'adapter plus intimement à lui. C'est à ce moment que l'enfant éprouve le besoin de courir, de sauter, de donner des coups et d'en recevoir. Et, en se livrant à tous ces exercices corporels, l'enfant prend avec plus de sécurité et de certitude sa place dans l'univers.

Si l'on peut observer ce changement, on pourra pénétrer ainsi beaucoup plus intimement dans la psychologie enfantine, et traiter par suite un enfant de neuf ans tout autrement que celui de onze ans.

Dans la douzième année de l'enfant le système osseux est plus résistant. Le squelette tout entier est adapté au jeu des muscles, à la marche et à tous les mouvements. Or le fonctionnement du système moteur est soumis aux lois mécaniques. Tout se passe comme si, dans le psychisme de l'enfant, la faculté de concevoir ces lois ne pouvait apparaître que sur la base du développement fonctionnel mécanique correspondant.

C'est maintenant seulement que l'élève va pouvoir accepter avec intérêt les leçons sur la mécanique et comprendre les notions élémentaires de physique et de chimie. Ce n'est que maintenant aussi qu'il comprendra réellement les lois qui gou-

vernent le règne minéral. Si nous apportons à l'enfant des connaissances du monde inanimé avant ce moment-là, nous freinons les forces de la croissance. C'est à cet âge aussi que les enfants sont assez mûrs pour comprendre les rapports des faits historiques, les impulsions sociales qui agissent sur la vie des peuples.

Il faut révéler à l'enfant de dix à douze ans les grandes destinées, les actes fameux qui remuent le cœur et l'esprit. Mais les lignes abstraites de l'évolution qui vont d'une époque à l'autre ne pourront être comprises que plus tard, après douze ans. Ainsi, en fondant l'enseignement sur les rapports des matières qu'il comporte avec le développement de l'enfant, on permet aux pouvoirs psychiques de celui-ci de se développer pleinement et de rester en harmonie avec les exigences corporelles.

Le but de la pédagogie ne doit pas être de dresser, de mécaniser l'enfant, mais de lui permettre de sentir, lorsqu'il aura achevé son développement, le vrai rapport entre lui et l'univers, de manière à faire un bon usage de sa liberté. Ce que l'on entend habituellement par éducation, dans l'expression « bonne éducation » consiste à limiter la liberté de l'homme au profit de certaines habitudes de vie. Agir ainsi peut provoquer toutes sortes de refoulements qui, chez un être

docile, n'auront peut-être pas l'occasion de déclencher des phénomènes morbides, mais qui souvent, chez ceux dont la personnalité est plus affirmée, se manifesteront soit dans l'état de santé, soit dans une éruption de révolte contre la famille et le milieu lorsque le jeune homme aura atteint sa majorité.

Il est donc très important de respecter dans l'enfant le sentiment de sa liberté, et la tâche de l'éducateur doit consister à lui donner l'occasion de l'utiliser sainement, sans qu'il soit nécessaire de la limiter par des moyens artificiels.

Il faut aussi que l'enseignement ait un rapport avec notre civilisation. C'est entre la puberté et la majorité que le jeune homme va développer en lui les facultés d'adaptation à la vie sociale. Il faudra alors lui enseigner non plus seulement ce qui relève de la nature individuelle de l'homme (comme c'était le cas entre sept et quatorze ans) mais aussi toutes les acquisitions que l'humanité a faites au cours de son évolution. C'est ainsi qu'il pourra être orienté vers le choix d'une profession. Afin de faciliter cette entrée dans la vie, il est bon d'enseigner à l'enfant, dès son enfance, les métiers; en lui apprenant à tisser, à filer, à travailler le bois de telle sorte qu'il s'habitue à toutes sortes d'occupations pratiques. Les hésitations et les répugnances qui font échouer

tant de jeunes gens sont plus facilement vaincues par celui qui a pris l'habitude de se servir de ses mains avec habileté.

Lorsqu'on se rend compte que l'éducation, à l'âge où les enfants sont à l'école, doit se fonder sur la volonté et n'évoluer que peu à peu vers l'intellectualité, on peut éveiller et diriger avec mesure les sentiments de sympathie et d'antipathie qui naissent chez l'enfant.

Cette formation du sentiment peut être aidée par la musique. Le chant et l'étude d'un instrument, enseignés dès la septième année, régularisent chez l'enfant le rythme approprié à sa nature individuelle. Et il bénéficiera pendant toute sa vie de l'influence reçue à ce moment.

Il est également très important, quoique parfois difficile d'initier l'élève aux mystères des couleurs. Ce n'est pas une occupation vaine que de lui faire peindre une surface blanche en rouge, bleu, vert, car l'une de ses dispositions naturelles est de ressentir l'harmonie intérieure des couleurs. Mais il faut éviter que les enfants soient obligés de peindre en frottant ces petits prismes de couleurs comprimées dont on se sert souvent. Qu'ils puisent la couleur dans de petits pots où elle est déjà dissoute, afin qu'ils prennent contact avec l'élément fluide coloré.

Si nous mettons de cette manière l'art à la por-

tée de l'enfant, ses autres études en seront graduellement facilitées. Sa mémoire deviendra plus vivante et plus souple, et ainsi il pourra apprendre les langues étrangères. Il peut être initié à celles-ci dès son entrée à l'école. Mais, jusqu'à neuf ans, il faut se borner à les lui faire parler. On ne peut avec fruit exposer aux enfants les règles de grammaire que lorsqu'ils ont atteint leur dixième année, c'est-à-dire au moment où ils commencent à devenir indépendants. C'est alors qu'ils commencent à travailler d'une manière plus consciencieuse. A ce moment, dans les langues qu'ils ont assimilées naturellement, il faut introduire l'élément de la pensée et leur expliquer les règles d'après lesquelles les phrases sont formées.

Il doit y avoir deux éléments distincts dans l'enseignement : celui du sentiment et celui de la raison. L'enfant possède le premier déjà à partir de sa neuvième année, le deuxième doit lui être enseigné pour que son propre esprit critique puisse se développer normalement.

Un bon enseignement des règles de la grammaire est en effet un excellent moyen pour développer le bon sens, mais s'il est sans vie, mécanique, il ne produira que des pédants tels que ceux qui critiquaient comme étant illogiques les deux vers de Goethe :

*Grise, cher ami, est toute théorie
Mais vert est l'arbre d'or de la vie,*

car un arbre vert peut très bien être d'or pour le sentiment s'il ne l'est pas pour la logique.

Il faut donc éveiller chez l'enfant le sens de la beauté de la langue. Après seulement on pourra lui enseigner ce qui relève de la dialectique. Il n'apprendra à connaître la force de persuasion de la logique que lorsqu'il quittera l'école pour entrer dans la vie.

Commencer par faire une chose, ne l'expliquer que plus tard.

D'abord, la création, ensuite le concept.

Telle est la règle qui doit être observée pour toutes les branches de l'enseignement, mais en particulier pour les mathématiques.

Ce n'est que vers la douzième année que nous pourrons cesser d'exposer et commencer à prouver. La géométrie et l'algèbre sont en elles-mêmes déjà des sujets plus difficiles à enseigner que d'autres. Un professeur ennuyeux n'aura ici aucun résultat, alors qu'un professeur enthousiaste fera merveille. Celui qui se rend compte que les mathématiques sont l'expression de l'harmonie idéale de l'espace et qui peut, en se fondant sur cette connaissance, parler avec enthousiasme du théorème de Pythagore, des relations entre les sur-

faces et les angles, éveillera chez l'enfant une énergie intérieure qui sera pour toute sa vie ultérieure d'une importance énorme et qui lui permettra de réagir d'une manière forte contre toutes les confusions et désordres psychiques, d'éviter un état mental psychasténique.

Ainsi donc le but à poursuivre est d'équilibrer l'homme entre deux pôles : le monde du rythme et de l'art et celui des mathématiques et des idées.

Lorsque l'enfant est à l'école, dans la salle de classe il faut tenir compte aussi d'un élément important de sa nature personnelle. Ce que l'on appelle tempérament et que l'on peut rattacher aux notions hippocratiques correspondantes joue un rôle essentiel dès que l'enfant entre dans le milieu social constitué par ses camarades et ses maîtres. Schématiquement, on peut distinguer quatre tempéraments, mélancolique, flegmatique, sanguin et colérique. Il est évident que ces types ne se rencontrent jamais à l'état pur, mais il y a toujours chez l'enfant une tendance prédominante.

L'enfant mélancolique est en quelque sorte sous la dépendance de l'élément corporel. Il a toujours tendance à se replier sur lui-même en contemplation intérieure. Capricieux, impressionnable, il est constamment occupé de ses états intérieurs et paraît toujours être fort inattentif à tout ce qui

l'entoure comme à l'enseignement de son professeur.

Le flegmatique se laisse aller sans réaction, d'une façon morne, à tout ce qui l'entoure. Il n'arrive que difficilement à s'intéresser à ce qui se passe près de lui. On a l'impression qu'il a besoin à chaque instant d'être réveillé, qu'il est plongé dans une sorte de rêve lointain, infiniment plus attrayant que les réalités immédiates.

Le sanguin est tout âme. Il vit comme en dehors de l'espace et du temps. Il saisit le moment, mais ne le retient pas. Il n'essaye même pas de le retenir et passe à autre chose, ce qui lui donne une tendance à être superficiel.

Le colérique est plus que les autres sous l'influence de son moi. Son égoïsme devient facilement agressif. Tout dans son attitude, dans ses mouvements montre qu'il voudrait partout imposer sa volonté.

Quand le maître a compris ses élèves sous le rapport de leur tempérament dominant, il peut exercer sur eux une action modificatrice simplement par les places relatives qu'il leur donnera dans la salle de classe.

Si l'enfant mélancolique se voit entouré d'autres enfants moroses et de mauvaise humeur, il se comparera involontairement à eux et se sentira

mécontent de lui. Cela l'incitera inconsciemment à modifier son attitude.

L'enfant flegmatique s'apercevra, tôt ou tard, que ses proches camarades, flegmatiques aussi, sont très ennuyeux. Cela l'irritera et il perdra une partie de son flegme excessif.

L'enfant sanguin, qui cherche à chaque instant à avoir des sensations nouvelles, sera vite importuné par le manque de tranquillité qui règne autour de lui.

Les coups que les enfants colériques se donnent mutuellement plus ou moins subrepticement sont un très bon remède contre leur défaut.

C'est ainsi que par un traitement en quelque sorte homéomorphique, un élément social pénétrera dans la classe.

Le maître peut d'ailleurs, par une action directe, modifier largement ces tendances de caractères. S'il s'intéresse aux sentiments de l'enfant mélancolique, il le guérira tout ou tard. S'il demeure en apparence insensible envers le flegmatique, malgré l'intérêt qu'il lui porte en réalité, l'enfant tâchera instinctivement de se rapprocher de son maître. S'il arrive à augmenter la réceptivité du sanguin, les impressions de celui-ci deviendront de moins en moins superficielles. Quant au colérique qu'il n'entre en classe qu'après avoir bien couru

dans le jardin, grimpé aux arbres, crié jusqu'à ce que sa première ardeur soit abattue.

Dans toutes ces interventions, les deux qualités les plus importantes de l'éducateur sont l'enthousiasme et le sens de l'humour. Il doit toujours, d'autre part, être rempli de bonne humeur et n'entrer en classe qu'après avoir réprimé les mouvements de son propre tempérament.

LE JEUNE HOMME APÈS 14 ANS

Ces phénomènes d'ordre général auxquels donne lieu la puberté, ont pris ces dernières années, aux yeux des éducateurs et sous l'influence des théories freudiennes, une importance telle que du fatras des conceptions qui en résultent il est bien difficile de dégager des directives saines en ce qui concerne la pédagogie. Le problème de l'éducation dite « sexuelle » est mis à l'ordre du jour et chacun se demande comment il convient d'initier les enfants aux mystères de la reproduction et des sentiments qui s'y rattachent. Malheureusement, les solutions qui sont proposées souvent se rapportent à une sorte de « problème sexuel » en soi comme les solutions relatives aux programmes se rapportaient au « problème du surmenage » en soi. Toutes ces questions sont des parties du problème plus général de l'éducation. Et si celle-ci est dirigée de façon à tenir compte, à tous les âges, des humain, le problème sexuel ne présente pas plus de difficulté que tous ceux qui se rapportent aux autres fonctions de l'organisme. L'importance spéciale qu'on lui accorde à notre époque n'est qu'un nouveau signe d'alarme, un appel à une pédagogie générale susceptible d'éviter les catastrophes sociales dues au dérèglement de la sexualité.

On ne saurait avoir trop de tact lorsqu'on veut aborder directement les questions qui se rapportent à la vie génitale et à la reproduction. Ce n'est pas parce qu'on aura expliqué à un enfant les processus de la fécondation qu'il aura résolu pour lui-même la question profonde que lui pose tout son organisme à l'époque de la maturation sexuelle. Car il faut qu'il puisse lui-même trouver la solution à son problème particulier. L'éducateur doit l'aider, mais c'est bien plus par le caractère général de sa pédagogie qu'il y parviendra que par des ratiocinations purement scientifiques. Nous devons bien nous dire que, quel que soit le développement actuel de notre science biologique, elle en est réduite à des balbutiements lorsqu'elle essaye de résoudre le problème de la vie. Présenter à l'enfant ces balbutiements comme la vérité, c'est manquer envers lui de sincérité, c'est le tromper, et lorsqu'il aura reconnu plus tard la puérilité des explications qu'on lui a fournies, peut-être se livrera-t-il à des excès expérimentaux déplorables.

Bien des gens scrupuleux, mais, il faut le dire, bornés à leurs préjugés, prétendent que, lorsqu'un enfant de trois ou quatre ans pose des questions sur la façon dont il a été mis au monde, on doit lui présenter les processus perceptibles qui ont provoqué l'union des germes. Leur parler du père, de la mère, comme s'ils étaient ses créateurs. Le

mieux qui puisse arriver dans ce cas, c'est que l'enfant oublie ce qu'on lui a dit. Car tout cela n'est, en réalité, qu'un mensonge. Faire dépendre toute la sagesse qui se manifeste dans la formation du corps humain d'un acte inconscient et, dans tous les cas, sans rapport logique avec son résultat, c'est avoir une notion bien puérile du phénomène de la vie.

Nos grands-mères étaient infiniment plus avisées, qui nous racontaient qu'une cigogne était venue du ciel et nous avait déposés dans un chou. N'oublions pas que ce qui compte pour l'enfant c'est le symbole, la belle histoire, et nous devons reconnaître que là encore le symbole en dit plus long que toutes les explications à la moderne. Tout le mystérieux de la vie, cette sagesse qui se transmet dans les forces héréditaires, le *primum movens* de l'activité de l'ovule fécondé, tout cela ce sont des éléments que la science biologique n'explique pas avec son microscope. La cigogne les explique beaucoup mieux en symbolisant toutes ces forces, unies à la vie, et dont la provenance est aussi inconnue que le ciel d'où vient l'oiseau imaginaire.

Plus tard, ces questions pourront encore recevoir, de la part des adultes, d'autres réponses, mais il faudrait toujours que, dans celles-ci comme dans la réalité, la chose importante, inconnue, soit

mise à la place à laquelle elle a droit. La fantaisie de l'adulte saura toujours, s'il tient compte de l'enfant et non de lui-même, trouver une réponse qui sera satisfaisante pour le questionneur.

Mais il faut tout d'abord examiner objectivement les phénomènes réels qui se produisent dans l'être même de l'enfant.

Le changement organique qui se produit au moment de la seconde dentition n'a encore rien de commun avec la nature réelle de ce qui est sexuel. Les qualités qui se développent avant la quatorzième année dans l'âme, soit des garçons, soit des filles, sont, à des nuances près, identiques. La pensée, les sentiments, la mémoire, et celle-ci ne subit en rien l'influence de la différence des sexes. L'enfant vit encore dans une union intime avec les rythmes de son corps.

Mais au moment de la puberté, tout un monde intérieur s'éveille et réagit tumultueusement contre le monde extérieur. Le jeune homme et la jeune fille ont alors une réceptivité spéciale vis-à-vis de l'idéal. L'adolescent compare son idéal naissant au monde des sens. Il en résulte un tumulte qui dure jusqu'à la vingtième année et souvent au delà. Il ne faut pas s'imaginer qu'on puisse ou qu'on doive le réprimer, et l'éducateur qui tenterait de le faire deviendrait, pour le jeune homme, son pire ennemi.

Il faut, au contraire, se demander comment venir en aide à l'adolescent dans ce moment de crise pour qu'il trouve son chemin.

Avant tout, il faut se rendre compte qu'il n'envisage plus les grandes personnes de la même manière, le prestige de l'autorité n'existe plus pour lui. Il va être nécessaire d'expliquer à ces jeunes filles en révolte, à ces jeunes gens déçus par la trivialité des préoccupations humaines, comment les choses sont devenues ce qu'elles sont et en quoi on pourrait les changer sans tomber dans le dogmatisme ou le conventionnel. Il faut qu'ils puissent sentir en nous une vraie connaissance du monde et des hommes. C'est par notre jugement que nous pourrions former leur volonté. Car, désormais, nous ne pouvons plus rien obtenir par autorité, tout doit être motivé. Ce qui agit alors sur ces jeunes gens, ce n'est pas ce que nous avons appris dans les livres, mais ce que nous avons acquis par notre propre expérience de la vie.

Si le jeune homme ne trouve pas l'appui d'un maître capable de lui expliquer de ce point de vue ce qui se passe en lui, tout lui paraîtra vide de sens et il peut en résulter une débâcle intérieure dont les conséquences sont imprévisibles : crime, suicide, perversions, etc...

Avec la puberté, la force de l'amour, au sens le plus étendu, commence à vivre chez l'adolescent.

Il acquiert le sens de ce qui est humain, en général, et ces nouvelles forces psychiques sont la réplique spirituelle de la faculté de se reproduire. Physiquement, il est maintenant capable de mettre au monde des être semblables à lui. Psychiquement, il se sent un avec l'humanité entière.

Ce sens de l'union avec l'humanité a beaucoup plus de valeur que le simple désir physique et exerce, d'ailleurs, une influence prépondérante sur ce dernier. Mais cette influence est différente selon qu'elle s'exerce chez le jeune homme ou chez la jeune fille.

Pour la jeune fille, c'est une image qui s'épanouit au plus profond de son âme et d'après laquelle elle juge; c'est un idéal qui lui apparaît, plus ou moins inconsciemment, comme un don céleste. Il influence sa manière d'aimer. Nous ne nous en rendons souvent pas compte dans notre vie actuelle, car les femmes ont souvent été influencées et déformées par notre civilisation qui est essentiellement masculine. Bien des penseurs, qui étudient les mouvements féministes actuels, ont l'impression que tous ces manifestes, tous ces programmes, aussi bien par leur contenu que par leur forme, par le ton du discours, ont pris indéniablement la marque de l'esprit masculin.

L'homme, par contre, porte en lui le sens de l'humanité comme s'il se trouvait toujours devant

une énigme. Des questions surgissent constamment en lui. Tandis que la femme a toujours une image idéale devant elle, d'après laquelle elle forme ses jugements sur le monde, l'homme est toujours dominé par le désir de déchiffrer le « comment » et le « pourquoi » des choses. Tout est mystère pour lui, il voudrait tout approfondir, même la femme. C'est ce qui explique le caractère de son amour.

Chez la femme, l'amour prend son point de départ dans l'imagination. La femme n'aime jamais l'homme réel qu'elle rencontre dans la vie (et à vrai dire ceux-ci, souvent, ne sont guère propres à susciter une vénération légitime), mais elle tisse un idéal autour de lui et s'attache à cet idéal que nourrit la forme physique de celui qu'elle aime.

L'amour de l'homme porte un caractère de désir intense. Il faut en chercher la base dans le besoin de connaître.

L'amour féminin qui vit dans l'imagination et l'amour masculin qui cherche à approfondir, peuvent former, par leur influence réciproque, un ensemble harmonieux.

L'éducateur qui veut faire franchir à ses élèves cet âge critique d'une manière saine doit tenir compte de ces caractéristiques. Déjà, avant la puberté, il devrait veiller à ce que les garçons et

les filles reçoivent la même éducation dans une même école. L'éducation reçue en commun évite le mystère et le particularisme qui peuvent avoir de si fâcheux résultats.

L'éducation esthétique

Les impulsions d'idéal et d'imagination qui s'élèvent tumultueusement dans l'âme adolescente peuvent, si elles sont bien dirigées, être des auxiliaires précieux pour permettre aux jeunes gens de comprendre l'œuvre accumulée par leurs ancêtres.

Si nous voulons que la jeunesse entre dans toute sa force au cœur de la civilisation contemporaine, nous devons lui faire comprendre comment la civilisation s'est formée, quand ce ne serait, au début, que par des moyens simples, pour en arriver ensuite à la complexité actuelle des choses. C'est à ce seul prix que les jeunes gens pourront exercer avec plaisir la profession qu'ils auront choisie. Il faut ici fournir abondamment des explications à l'enfant, mais cela sans le surcharger, en adaptant exactement l'enseignement à ses forces. On arriverait plus facilement à ce but si l'on n'était pas entravé par des programmes et des méthodes traditionnelles d'éducation dont on n'arrive pas encore à se débarrasser. Pour la plupart, elles n'ont

plus de raison d'être, mais on ne peut pourtant pas s'en défaire.

Pour répondre aux besoins de notre époque, l'enseignement actuel ne devrait, à aucun prix, aider à creuser un gouffre qui existe entre le travail intellectuel et le travail manuel. C'est ainsi qu'on devrait initier aux travaux manuels des élèves qui se destinent aux carrières intellectuelles et ouvrir l'accès d'une vie intellectuelle à ceux qui se destinent à travailler de leurs mains.

Si l'on se rend compte de la différence d'activité que doit fournir l'homme, d'une part, à l'école, et, d'autre part, dans l'exercice de sa profession, on n'aura pas de peine à conclure à la nécessité d'une transition. Cette transition devrait être faite à l'école même. Les jeunes gens devraient recevoir des leçons se rapportant à la pratique de leur métier, et ainsi la faculté créatrice de leur esprit demeurerait productive. Dans les ateliers de l'école, ils pourraient développer leur adresse et leur habileté.

Mais pour arriver à un résultat vivant, ce n'est pas de théories qu'il faudrait s'inspirer, mais de la vie elle-même. C'est sur la base de la vie qu'on devrait développer le sens artistique de l'enfant, en lui apprenant à être, dans tout ce qu'il fait, un artiste.

Plus on développe chez l'homme le sens du beau,

moins il subit de dommage au contact de la civilisation. Le sens esthétique devient pour lui comme un bouclier qui le préserve des rythmes arythmiques de notre vie moderne.

La beauté ne devrait pas être emprisonnée dans les musées, mais devrait, au contraire, s'évader et gagner toute la vie.

Pour développer chez le jeune enfant le goût de la création artistique, au lieu de lui donner à recopier des dessins ou des peintures, si belles soient-elles, on devrait, par exemple, dessiner au tableau une ligne sinueuse qui ne signifie rien par elle-même, mais dont la contre-partie symétrique ou non l'intègre dans un tout ornemental. On fait observer cette ligne à l'élève jusqu'à ce qu'il trouve par lui-même ce qui manque pour former un tout. Cela n'est qu'un exemple, mais il montre comment l'enfant peut apprendre à achever un modèle, à construire, à observer avec fruit. L'inachevé le stimulera comme s'il avait devant lui un homme n'ayant qu'une hémiface.

Il est nécessaire que l'éducateur cultive en lui-même ce sens esthétique et qu'il le mette à profit dans le choix des images et des mots dont il se sert pour les leçons.

Et si nous voulions que disparaissent toutes les horreurs dont nous sommes environnés dans quelque grande ville d'Europe que nous habitons, le

seul remède serait de développer, pendant quelques générations, le sens de la beauté qui couve toujours intact dans l'âme de l'enfant.

L'éducation du corps

Chacun possède sur le développement du corps et sur l'entraînement physique des théories qui deviennent facilement intransigeantes. Or, il ne s'agit pas d'édicter des dogmes, mais de reconnaître et d'exprimer comme il convient les réalités essentielles.

On peut résumer ce qui est important pour l'éducation du corps dans le mode d'alimentation, les conditions de chaud et de froid, et enfin le mouvement.

Avant tout, il est nécessaire que le professeur, à côté des connaissances scientifiques d'aujourd'hui, conserve l'instinct de ce qui bon ou mauvais pour la santé ou, s'il a perdu cet instinct, qu'il le retrouve.

Le processus de l'alimentation évolue avec l'âge; chez le nourrisson, où le physique et le psychique forment encore un tout, la nourriture est extrêmement uniforme. Si l'adulte devait vivre ainsi d'un seul aliment, il n'en tirerait aucun profit ni pour son esprit, ni pour son corps. Il a besoin de varier, contrairement au nourrisson.

L'éducateur devrait remarquer ce qui plaît ou non à l'enfant. Il y trouverait un bon régulateur pour la santé.

C'est ainsi que l'enfant mélancolique doit manger du sucre, alors que le sanguin devrait en être privé. Ces considérations de diététique pratique, l'éducateur devrait les faire à chaque instant, il y trouverait un adjuvant à son intervention extérieure.

Il devrait, de même, étudier l'effet du froid et du chaud sur l'enfant. Nous sommes constitués de manière à exposer le visage au froid. Ce froid que nous ressentons sur la face (dans des conditions normales de température) exerce une action euphorisante sur tout notre organisme, alors que le froid aux jambes provoque une foule de troubles. Il faudrait éviter que les enfants courent les jambes nues : on éviterait ainsi de nombreuses inflammations des muqueuses et des séreuses. Beaucoup d'appendicites sont peut-être imputables à la mode des jambes nues chez les enfants.

D'autre part, aucun organe ne devrait être conçu comme quelque chose se fixe, d'immobile. On doit toujours le considérer du point de vue de l'activité qui lui est propre.

L'organisme est mis en activité par l'éducation physique, les jeux, la gymnastique. Cette éduca-

tion doit s'adresser aussi bien au psychique qu'au physique. Les mouvements auxquels le convie le professeur de gymnastique doivent s'accompagner, pour l'enfant, d'un sentiment de joie. Si l'enfant manque d'intérêt dans le gymnase parce que le professeur lui fait faire des exercices qui ne suscitent pas sa joie, il devient dans les autres branches, comme en gymnastique, paresseux et indifférent.

L'idéal n'est pas de voir un groupe de jeunes gens ou de jeunes filles reproduire servilement les gestes d'un professeur, mais plutôt de les voir jouer ensemble en plein air, à la barre, à l'échelle de corde, au trapèze. Pouvoir s'ébattre ainsi librement est une des conditions essentielles d'une croissance physique saine.

L'éducation religieuse et morale

Notre civilisation a désuni les domaines religieux, artistique, physique. Chacun de ces domaines est traité séparément et le professeur s'inquiète rarement du degré de synthèse que réalise l'enfant vis-à-vis des différentes impulsions que les divers enseignements éveillent en lui. D'autre part, le développement des facultés purement intellectuelles, déductives, a pris une telle importance aux yeux des éducateurs que toutes les autres facultés

semblent n'être que du superflu, auquel on aurait tort d'accorder une réelle importance pédagogique. En réalité, si l'on se borne à ne développer que l'intellect de l'enfant, on fait de lui un homme incomplet, un monstre dont nous ne voyons que trop d'exemples à notre époque.

Il est évidemment très délicat de parler de l'éducation religieuse ou morale, car, là encore, on risque de tomber facilement dans le dogmatisme. Et lorsqu'un enfant doit être guidé dans ces domaines, il est nécessaire de tenir compte de toutes les influences qu'il a pu recevoir du fait de sa race, de son milieu familial et aussi de ses tendances personnelles. Nous pouvons, à ce point de vue, examiner deux opinions pédagogiques opposées qui tiennent en grande partie à la race de leurs auteurs : celle de l'Anglais Spencer et du Russe Solovieff.

L'idéal de Spencer en éducation peut se résumer ainsi : le but physique de l'homme sur la terre est de procréer. Son but moral est de préparer ses descendants à devenir à leur tour de vrais parents. Solovieff pensait tout autrement : d'une part, dit-il, l'homme doit tendre à une vérité absolue, et, d'autre part, croire à l'immortalité de son âme. Sans cette aspiration à la vérité, c'est-à-dire sans l'espoir d'arriver à une véritable connaissance, la vie de l'homme perdrait sa valeur. Et sans l'im-

mortalité de l'âme, la connaissance de la vérité ne serait qu'une monstrueuse imposture. Car elle serait appelée à disparaître et ainsi les hommes seraient frustrés de ce qui donnait le plus grand prix à leurs espérances. Tel serait le cas, dit Solovieff, si le but final de l'humanité était la procréation. Une génération rejetterait à l'autre ce qui est la vraie tâche de l'humanité. La roue de la vie tournerait donc éternellement sans but.

Il ne s'agit pas de prendre parti pour l'une ou l'autre de ces conceptions opposées, mais il faut surtout éviter que nos propres convictions nous poussent à rendre nos élèves semblables à nous-mêmes. L'éducateur doit respecter la liberté, même chez l'enfant.

Qu'arriverait-il si nos principes pédagogiques étaient d'imposer à nos élèves qu'ils adoptent dans leur âme ce que nous portons dans la nôtre? Le simple d'esprit est né avec un fardeau qui affecte tout son organisme. Le génie semble avoir une âme ailée. Nous ne devons jamais oublier que notre devoir est de partager le fardeau du premier, mais nous devrions aussi nous avouer incapable de suivre l'autre dans son envolée. Nous avons beau être professeurs, nous n'avons pas tous le génie de certains élèves.

La tâche de l'éducation morale et religieuse est de rattacher à la société le destin individuel de

l'enfant, et cela, d'une manière telle qu'il puisse librement épanouir ses facultés. Pour cela, on ne s'adressera pas tout d'abord à la pensée ou à la volonté de l'élève, mais à ses sentiments, tant pour le contenu des connaissances à acquérir que pour les devoirs qu'elles peuvent éveiller.

Par les sentiments, l'homme peut échapper à son propre égoïsme et pénétrer l'âme de son semblable. Le sentiment-type de cette espèce est l'amour. Nous devons tout mettre en œuvre pour què les écoliers s'aiment les uns les autres et qu'ils aiment leurs professeurs. A mesure que l'enfant grandit, le sentiment de respect envers l'autorité, qu'il éprouve entre 7 et 14 ans, doit se transformer en amour. Ainsi se réalise le précepte religieux : « Tu aimeras ton prochain comme toi-même. » Et, en même temps, si nous développons l'admiration et la compréhension pour tout ce qui échappe à nos sens, à ce précepte s'ajoute, et cela d'une façon vivante, naturelle et religieuse, le précepte : « Tu aimeras le Créateur avant toute chose. »

La vie de l'école doit contribuer à ce que ces paroles ne soient pas seulement sur les lèvres, mais qu'elles soient mises en pratique.

Lorsque, non seulement la connaissance, mais encore la volonté, se pénètrent de sentiment moral et religieux, le sens de tout ce qui est vraiment

humain se développe en nous et influence tous nos actes, il s'appelle « le sens du devoir ».

En tout homme subsiste d'une manière plus ou moins consciente l'éternel conflit entre la moralité qui est basée sur la liberté et la nature qui est soumise à la nécessité.

D'une part, l'homme sent qu'il perdrait sa dignité et sa valeur si la vertu et la morale n'existaient plus. D'autre part, il reconnaît les lois de la nature qui sont absolument amORAles.

Vers la douzième année, alors que l'enfant sort de son monde intérieur pour entrer dans le monde extérieur, cette contradiction lui apparaît. Nous ne devons pas nous imaginer que nous pouvons faire franchir à la légère à cette jeune âme ce tournant dangereux de la vie. Si nous ne sommes pas capables de concilier alors l'ordre moral et l'ordre naturel, l'enfant tombera dans des contradictions qui le déchireront intérieurement.

Si nous évoquons de tels conflits dans la vie d'un enfant avant sa onzième année, ils produiraient un effet désastreux. C'est pourquoi, jusqu'à cet âge, il faut lui présenter la nature encore unie. Il ne faut pas qu'il puisse se dire : « J'apprends la zoologie, mais je n'y trouve pas Dieu. J'ai des leçons d'instruction religieuse, là on me parle bien de Dieu, mais ce n'est pas cela qui m'expli-

que la zoologie. » L'enfant serait alors complètement dérouté.

Dès la douzième année, l'élève peut commencer à se rendre compte du conflit qui existe entre ces deux conceptions. A côté des états d'âme que nous éveillons en lui : reconnaissance, amour, sens du devoir, nous devons soupçonner cet abîme. Et nous ne devons pas négliger de le lui signaler. Si l'éducation est ce qu'elle doit être, l'enfant réagira de lui-même pour le franchir.

Aujourd'hui, nous n'avons plus le droit d'imposer à l'enfant, dans l'enseignement religieux et moral, les formules et les dogmes transmis par la tradition, mais nous devons développer l'élément spirituel qui vit en lui. Alors il peut considérer librement n'importe quelle religion, il trouvera la raison de chaque conception de vie.

CONCLUSION

Le développement incessant de l'intellectualité, des méthodes déductives, de la science objective, a rapproché l'homme du monde naturel, mais l'a éloigné de l'homme. Celui-ci au cours de son développement, souffre de carences multiples si ses éducateurs ne lui donnent qu'un seul aliment psychologique : l'intellectualité, la raison logique.

Il en résulte pour lui toutes sortes de déficiences auxquelles une pédagogie moins exclusive pourrait apporter un remède prophylactique. Mais il faut, pour que la pédagogie puisse jouer ce rôle de prophylaxie, que l'éducateur se rapproche de l'homme, qu'il tienne compte de toutes les exigences de sa nature, qu'il comble les abîmes que le temps a creusés entre l'intelligence, l'art, la religion et la morale.

Ayant compris l'importance vitale de ces diverses branches de l'activité humaine, il saura en réaliser la synthèse dans son enseignement et apporter à l'enfant tous les aliments dont il a besoin pour recréer l'harmonie entre ses facultés physiques et psychiques, d'une part, et le monde social moderne, d'autre part.

Le Président :
LAIGNEL-LAVASTINE.

Le Doyen :
M. TIFFENEAU.

Vu et permis d'imprimer :
Le Recteur de l'Académie de Paris,
ROUSSY

